

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

ÉTUDE DU PROCESSUS D'ÉLABORATION ET D'IMPLANTATION DE
PROGRAMMES PAR COMPÉTENCES: LE CAS DE L'ATTESTATION
D'ÉTUDES COLLÉGIALES EN TECHNIQUES DE PRODUCTION
MULTIMÉDIA AU CÉGEP DE MATANE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ISABELLE ROY

SEPTEMBRE 2000

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque
Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire

Notre manière d'interagir avec la technologie est-elle... un cas spécial? Ma réponse est non, car ce qui est vraiment en jeu est notre interaction habituelle avec le monde et notre façon d'exécuter nos tâches.

D. Norman

Nous comprenons le monde de mieux en mieux, grâce à la science, et le transformons de plus en plus, grâce (?) à la technique. Nous manquons à leur égard de la prise de champ, du décalage oblique, de la salubre ironie par quoi le réel cesse de sembler naturel.

J.-M. Lévy-Leblond

Dans ce texte, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire de maîtrise a été rendue possible grâce à la contribution d'un réseau de personnes. J'exprime ma reconnaissance à mon directeur de recherche, le professeur Carol Landry, pour la confiance qu'il m'a témoignée tout au long de mes travaux.

Je remercie les professionnels des entreprises de l'industrie multimédia et l'équipe des enseignants et professionnels du Cégep de Matane, du Cégep de Sainte-Foy et du Cégep de Limoilou qui ont accepté de participer à cette recherche.

Je remercie très sincèrement toutes les personnes de mon entourage qui m'ont quotidiennement apporté support et encouragement, en particulier les membres de ma famille. Merci également à Brigitte Gagnon pour son aide et ses conseils et à Francine Boutin pour la relecture et la mise en forme du document.

À Gilles, mon compagnon de vie

À Maxence et Olivier, mes enfants

À mes parents

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

2.1	Processus d'élaboration de programmes par compétences en formation technique.....	31
4.1	Identification des acteurs du milieu de l'entreprise	60
4.2	Identification des acteurs du milieu de l'éducation.....	61
4.3	Participation des acteurs aux différentes étapes du processus d'élaboration de programmes	76

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AEC	Attestation d'études collégiales
AST	Analyse de situation de travail
CNPET	Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques
CSE	Conseil Supérieur de l'éducation
DEC	Diplôme d'études collégiales
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CRHSC	Conseil des Ressources humaines du secteur culturel
DGEC	Direction générale de l'enseignement collégial
DGFPT	Direction générale de la formation professionnelle et technique
FAC	Fédération autonome du collégial
FNEEQ	Fédération nationale des enseignants et enseignantes du collégial
MESS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
MEQ	Ministère de l'éducation
RREC	Règlement sur le régime des études collégiales
SQDM	Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre

RÉSUMÉ

De multiples changements se sont imposés dans l'ensemble du réseau d'enseignement collégial du Québec depuis 1993. Le redéfinition des programmes par compétences, une stratégie mise de l'avant par le ministère de l'Éducation (MEQ), suscite de nombreuses interrogations. Le programme et son corollaire, l'approche-programme, se présentent comme un cadre nécessaire à la restructuration prévue par le Renouveau. On assiste au passage d'une organisation pédagogique reposant sur la structure départementale, à une organisation pédagogique s'articulant autour du programme d'études. Par ailleurs, l'organisation des programmes délaisse l'approche disciplinaire pour s'articuler autour de l'approche par compétences. Ces changements nécessitent un virage important dans les pratiques professionnelles des enseignants qui exigent une plus grande cohésion institutionnelle et l'élaboration en collégialité de projets éducatifs. Or, ce cadre ne s'inscrit pas dans la structure organisationnelle actuelle des Services de formation continue des institutions collégiales québécoises. L'élaboration d'une attestation d'études collégiales (AEC), selon l'approche par compétences, pose problème au niveau de son implantation dans les Services de formation continue. Nous avons retenu comme objet d'étude, le cas de l'AEC en techniques de production multimédia offerte au Cégep de Matane depuis l'automne 1997. Pour cette recherche, nous avons tenté de comprendre comment s'est articulé, dans un Service de formation continue, le processus d'élaboration et d'implantation d'une AEC en techniques de production multimédia selon l'approche par compétences. L'étude de cas simple correspond à la méthodologie retenue dans le cadre de cette recherche. L'entretien semi-structuré et l'analyse de documents sont les méthodes de collecte de données qui ont été utilisées. Deux groupes de répondants ont participé à cette étude: les acteurs du milieu de l'éducation et les acteurs du milieu des entreprises qui ont été impliqués dans le processus d'élaboration et d'implantation de programmes. Les résultats de notre recherche nous indiquent une double problématique. D'une part, le processus d'élaboration d'une AEC par compétences en multimédia et son implantation n'avaient pas encore fait l'objet d'expérimentations par le MEQ dans le cadre d'un Service de formation continue. D'autre part, l'émergence de l'industrie multimédia au moment de l'élaboration du programme a rendu difficile la définition des compétences du technologue en multimédia. Ces conditions laissaient donc présager un défi considérable à l'élaboration et l'implantation de ce programme par compétences. Compte tenu du peu d'écrits sur l'application de cette approche aux programmes courts et leur implantation aux Services de formation continue, nous croyons que cette recherche contribuera à éclairer une pratique en devenir.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Le Renouveau de l'enseignement collégial	3
1.1.1 Le programme	7
1.1.2 L'approche-programme.....	8
1.1.3 L'approche par compétences.....	9
1.2 Les programmes et l'articulation formation-travail.....	11
1.3 Les services de formation continue	13
1.4 La formation en multimédia	17
1.5 La formulation du problème	18
1.6 La question et les objectifs de recherche	21
CHAPITRE II	
LE CADRE DE RÉFÉRENCE	23
2.1 Le programme.....	23
2.1.1 L'approche-programme.....	27
2.1.2 Le processus de développement des programmes.....	28
2.1.3 L'approche par compétences.....	32
2.1.4 L'implantation de programmes	36
2.2 La collaboration de partenaires.....	38
2.3 Le multimédia.....	40

CHAPITRE III	
LA MÉTHODOLOGIE	43
3.1 Le choix d'une approche qualitative.....	43
3.2 Le choix d'une étude de cas.....	45
3.3 Le cas de l'AEC en techniques de production multimédia.....	48
3.4 La démarche méthodologique.....	50
3.4.1 L'entrevue	50
3.4.2 L'analyse documentaire	54
3.5 L'analyse des données qualitatives.....	56
CHAPITRE IV	
LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS	59
4.1. Le portrait des acteurs	59
4.2. Les conceptions des acteurs	62
4.2.1 Les conceptions du multimédia	62
4.2.2 Les conceptions du travail et des compétences	64
4.2.3 Les conceptions de la formation du technologue	68
4.3. Le processus d'élaboration et d'implantation de programmes	73
4.3.1 Les conditions d'émergence du programme.....	74
4.3.2 La participation des acteurs au processus d'élaboration ministérielle de programmes	76
4.3.3 La participation des acteurs au processus d'élaboration locale de programmes.....	84
4.3.4 La participation des acteurs au processus d'implantation de programmes	87
4.4. Les effets de l'approche par compétences	90
4.4.1 Les effets de l'approche par compétences sur le processus d'élaboration et d'implantation de programmes	91

4.4.2 Les effets de l'approche par compétences sur la formation donnée	96
4.5 L'analyse et l'interprétation des résultats	100
4.5.1 Les conceptions des partenaires à propos du multimédia, du travail et de la formation du technologue.....	100
4.5.2 La nature du processus d'élaboration et d'implantation d'une AEC au Service de formation continue.....	109
4.5.3 Le rôle des différents partenaires dans le processus d'élaboration et d'implantation du programme de production multimédia	116
4.5.4 Les enjeux de l'approche par compétences sur le processus d'élaboration et d'implantation de programmes	123
CONCLUSION	132
BIBLIOGRAPHIE	136
ANNEXE 1	
Schémas d'entrevue	145
ANNEXE 2	
Grille des catégories d'analyse des données	158

INTRODUCTION

L'élaboration locale des programmes d'études fait partie des nouveaux mandats imposés par les collèges, en 1993, lors de la réforme de l'enseignement collégial, tout comme les mandats relatifs à l'implantation de l'approche par compétences en formation générale et technique. Ces changements font l'objet de nombreuses critiques et suscitent des insatisfactions un peu partout. La redéfinition des programmes par compétences, une stratégie mise de l'avant par le MEQ, vise à utiliser une méthode de révision systématique permettant de définir de grands objectifs de programme en termes de résultats d'apprentissage attendus et d'assurer ainsi une plus grande cohérence des cours.

Dans le but de mieux comprendre le vécu des acteurs impliqués dans le processus d'élaboration et d'implantation de programme par compétences, nous avons conduit une étude de cas autour de l'Attestation d'études collégiales (AEC) en techniques de production multimédia offerte au Cégep de Matane depuis l'automne 1997. Pour cette recherche, nous avons tenter de comprendre comment s'articule, dans un service de formation continue, le processus d'élaboration et d'implantation d'une AEC en techniques de production multimédia selon l'approche par compétences. La démarche méthodologique retenue est celle de l'étude de cas simple. Selon la définition de Yin (1994), l'étude de cas nous apparaissait méthodologiquement pertinente par rapport à notre sujet d'investigation, d'abord parce que notre attention est portée sur un phénomène contemporain dans un contexte réel et ensuite parce que nous soulevons le «comment» comme question de recherche.

Ce mémoire est composé de quatre chapitres. Dans le premier chapitre, la problématique vise à dresser un portrait de l'ensemble des transformations et des visées du Renouveau de l'enseignement collégial québécois. La mise en oeuvre de l'approche par compétences suppose une collaboration étroite entre des partenaires du milieu de l'éducation et des entreprises. Cette question relative à l'articulation formation-travail est ensuite traitée. Nous poursuivons avec une description du contexte organisationnel de mise en oeuvre de l'approche par compétences d'une AEC, soit les services de formation continue. Nous abordons également la question du développement des compétences de la main-d'oeuvre dans le secteur du multimédia. Enfin, nous terminons ce chapitre par la question et les objectifs visés par cette recherche.

Le cadre de référence qui constitue le deuxième chapitre, définit les principaux concepts de la recherche, notamment le concept de programme, de processus de développement de programme, d'approche-programme, d'implantation de programme et d'approche par compétences, du multimédia et de la collaboration de partenaires. La méthodologie est précisée dans le chapitre trois. On y trouve des précisions sur les choix épistémologiques de la chercheuse, une description de l'étude de cas réalisée et les instruments de collecte de données utilisés. L'analyse qualitative des données est présentée de façon détaillée dans le chapitre quatre. L'interprétation des données qualitatives, en fonction des quatre objectifs de recherche formulés dans la problématique de recherche, complète ce chapitre. La conclusion permet de dégager certaines pistes de recherche relatives à notre sujet d'investigation.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, notre propos traite de la problématique de la recherche. Nous commençons par présenter les particularités du Renouveau de l'enseignement collégial et ses impacts sur le processus de développement de programmes par compétences. Nous soulignons également les enjeux possibles que les changements suscités par le Renouveau entraînent dans l'articulation des relations entre le monde de l'éducation et celui des entreprises, plus spécifiquement dans le champ du multimédia. Ces rapprochements entre l'univers de l'éducation et celui du travail sont ensuite présentés dans le contexte des services de formation continue des collèges. Enfin, nous soulevons le problème de recherche ainsi que la question et les objectifs qui en découlent.

1.1 LE RENOUVEAU DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Avant d'aborder les caractéristiques du Renouveau de l'enseignement collégial, rappelons brièvement que les collèges d'enseignement général et professionnel ont été créés en 1967, à la suite des recommandations de la réforme Parent. L'axe de cette réforme résidait dans la démocratisation de l'enseignement, c'est-à-dire dans la possibilité pour tous de poursuivre des études supérieures, peu importe la classe sociale et la région de résidence. Depuis la réforme Parent, le taux d'accès aux études supérieures a considérablement augmenté, à tel point que l'on peut qualifier cette réforme de démocratisation quantitative de l'enseignement. Cependant le taux de réussite nettement insuffisant des élèves a fait dire à plusieurs que la qualité de

l'éducation devait être mise en cause. La deuxième phase de démocratisation de l'enseignement au Québec sera donc qualitative, dans ce sens que l'on mettra l'accent sur l'égalité des chances de réussite en plus de l'égalité des chances d'accès aux études supérieures. Examinons à présent les caractéristiques du Renouveau de l'enseignement collégial.

Dès le trimestre d'automne 1993, les collèges s'engageaient dans ce qu'on appelle maintenant le Renouveau, ou encore la réforme de l'enseignement collégial. La mise en place de ce Renouveau s'appuie sur un ensemble de mesures axées sur les quatre grandes cibles stratégiques suivantes:

- un nouveau défi d'accessibilité: la réussite des études;
- des programmes d'études cohérents, exigeants et adaptés aux besoins;
- des responsabilités académiques accrues pour les établissements et, corrélativement, un dispositif d'évaluation plus rigoureux;
- des partenaires renouvelés et resserrés.

Entrepris par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS), le Renouveau se veut un effort de réalignement de l'enseignement collégial sur les nouveaux défis qu'exige l'évolution de la société québécoise:

Émergence d'une société à valeur ajoutée et axée sur la connaissance et la créativité des individus, développement de compétences et des qualifications requises par la main-d'oeuvre, développement technologique autour de grappes industrielles d'avenir, engagement des communautés régionales dans leur propre développement et dans les nouveaux circuits internationaux: aucune de ces entreprises qui ne trouve dans la formation des ressources humaines sa source même, sa condition et sa faisabilité. (MESS, 1993b, p. 3)

On constate que les caractéristiques de ce Renouveau correspondent aux impératifs socioéconomiques de la société québécoise actuelle, notamment en

rapprochant le milieu scolaire aux exigences du milieu du travail. Dans cette conjoncture, l'enseignement collégial se situe au coeur des enjeux de qualification de la main-d'oeuvre auxquels doit répondre le Québec. Par ailleurs, le renouvellement du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC), qu'entraîne le Renouveau, implique des exigences particulières. Ces exigences concernent l'admission des étudiants, les programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC), les programmes conduisant à une attestation d'études collégiales (AEC), l'administration des programmes, l'évaluation des apprentissages, la sanction des études ainsi que les échéances pour la mise en application de ces énoncés de politique. (MESS, 1993) On constate, avec ce nouveau régime d'études collégiales, la dévolution envers les collèges d'un certain nombre de responsabilités à l'égard de la gestion des programmes d'études et de l'évaluation des apprentissages. Les collèges se voient octroyer de nouveaux mandats en matière d'élaboration et d'application de politiques d'évaluation des programmes d'études et des apprentissages:

C'est ainsi qu'on propose de donner plus d'autonomie aux collèges, qui pourront même décerner des diplômes. En contrepartie, on remplace le Conseil des collèges par une Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (Maltais, 1993, p. 20)

Par ailleurs, la réforme des cégeps se distingue aussi par la mise en place de mesures visant la reformulation des programmes selon l'approche par compétences. Cette stratégie s'inspire en grande partie de pratiques pédagogiques d'abord développées aux États-Unis:

Dans le domaine de l'enseignement postsecondaire, l'intérêt pour des programmes de formation définis à partir de la notion de compétence se serait d'abord manifesté aux États-Unis vers la fin des années 60 et le début des années 70. Connu sous le nom de «competency-based education» ce courant de pensée aurait d'abord surgit dans le sillage de deux autres courants qui l'ont en quelque sorte précédé et lui ont préparé le terrain: - «le competency-based teacher education et le minimum competency testing». (Tremblay, 1990, p. 3)

Un comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPET) a été mis sur pied avec pour mandat principal d'élaborer et de réviser les programmes d'études techniques. Ce comité de concertation est composé à part égale de représentants d'employeurs, de syndicats et d'intervenants gouvernementaux. De plus, les entreprises occupent deux nouvelles places au conseil d'administration du collège, lequel bénéficie aussi d'un représentant d'Emploi-Québec. Il s'agit de revoir chaque programme en prenant pour cibles des compétences qui ont été déterminées à partir d'une analyse de situation de travail (AST) à laquelle participe activement des spécialistes du domaine de travail analysé. Les compétences sont entendues ici comme des capacités de niveau supérieur, nécessaires à l'accomplissement de fonctions de travail. Cette nouvelle stratégie pédagogique chapeautera l'ensemble des activités d'enseignement au niveau collégial:

L'approche par compétences a été retenue par le ministère de l'Éducation pour réviser tous les programmes. Elle consiste à définir les compétences spécifiques à l'exercice d'une profession, sous forme d'objectifs opérationnels, à partir des besoins et de l'analyse des situations de travail dans un emploi donné. (Ferland, 1994, p. A15)

D'ici quelques années, tous les programmes d'études du collégial auront été révisés selon l'approche par compétences. Le but visé est d'utiliser une méthode de révision systématique qui devrait permettre de définir de grands objectifs de programme en termes de résultats d'apprentissage attendus et d'assurer une plus grande cohérence des cours.

1.1.1 Le programme

Le programme qui constitue l'assise de la formation au collégial, a connu une évolution constante tant sur le plan de sa conception que de son application. Auparavant les programmes d'études au collégial étaient élaborés selon une approche centrée sur les contenus de formation et les disciplines. À ce moment, un programme était constitué d'un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation. Cet agencement de cours «juxtaposés» visant à favoriser la polyvalence de la formation de l'étudiant, a été remis en question par le «Rapport Nadeau» et, en 1978, par le «Livre Blanc»:

L'expérience quotidienne fait voir que la polyvalence n'aboutit pas toujours à la formation la plus harmonieuse ou la mieux intégrée. Il arrive même qu'elle se mue en une sorte de régime de «cafétéria» où l'on retrouve pêle-mêle les denrées les plus diverses, sans qu'aucun principe d'intégration permette la cohérence de l'ensemble. L'équilibre souhaité entre une formation de base et une spécialisation n'est pas toujours atteint: tantôt c'est la première qui est tronquée ou qui n'arrive pas à s'organiser autour d'un axe, tantôt c'est la seconde qui est hâtive ou appuyée sur des fondements ruineux. La polyvalence – celle du moins qui a été pratiquée – a conduit trop souvent à l'éparpillement et à l'encombrement de l'esprit. (MEQ, 1978, p. 23)

Cette vision, qui s'apparente aux objectifs poursuivis actuellement par les tenants de l'approche programme, situe le programme «au centre des opérations pédagogiques et administratives du collège». Cependant, le Conseil des Collèges (1992) soulève une confusion autour de la notion de programme:

La notion de programme apparaît comme l'élément central de l'enseignement collégial, mais, dans la réalité, cette notion est demeurée ambiguë, floue et abstraite. D'une part, elle se confond souvent avec la spécialisation ou la concentration; d'autre part, c'est plus souvent le cours qui constitue l'unité concrète de la vie collégiale, c'est là que professeur et élèves se rencontrent; c'est là que l'évaluation se fait. (Conseil des collèges, 1992, p. 305)

Dans le but de favoriser l'appropriation du concept intégré de programme, divers moyens ont été mis en place par les agents éducatifs du réseau collégial, pour améliorer la qualité de la formation: collaboration interdisciplinaire entre les professeurs d'un même programme, réflexions sur la formation fondamentale, concertation sur les compétences et habiletés à développer dans un programme de formation, et mise en place de mécanismes d'évaluation de programme.

1.1.2 L'approche-programme

Les programmes qui forment la structure principale des études collégiales ont pour corollaire l'approche-programme. Celle-ci se présente comme un cadre nécessaire à la restructuration des programmes prévue par le Renouveau. À ce chapitre le Conseil des collèges précise que:

Au sens large cela signifie que l'enseignement collégial doit être abordé sous l'angle du programme dans tous les aspects de sa gestion (planification, organisation, réalisation, contrôle, évaluation). Dans un sens plus restreint: faire en sorte que toutes les activités d'apprentissage faisant partie du programme contribuent d'une manière planifiée, organique, efficace et cohérente à la réalisation des objectifs du programme. (Conseil des Collèges, 1992, p. 307)

L'approche-programme nécessite un virage important dans les pratiques professionnelles des enseignants en ce qu'elle exige une plus grande cohésion institutionnelle et l'élaboration en collégialité de projets éducatifs. Les enseignants qui doivent maintenant travailler en équipe, en synergie avec les autres catégories de personnels de l'établissement, sont appelés à être présents à toutes les étapes de la gestion des programmes. (CSE, 1997a)

Compte tenu du fait que le programme est au centre de la stratégie de rédefinition proposée par le Conseil des collèges (1992), cela suppose d'emblée que les cours contribuent invariablement à l'atteinte des objectifs de formation propres à un programme d'études:

Or, le Conseil est convaincu que pour renforcer les divers aspects de la formation collégiale et assurer une formation de plus grande qualité, il faut établir une cohérence beaucoup plus grande à l'intérieur des programmes d'études; il faut faire en sorte que les programmes deviennent l'axe intégrateur des études collégiales. C'est à cette condition qu'on pourra réaliser la formation fondamentale d'une manière un peu plus structurée; c'est par cette voie qu'on pourra favoriser l'intégration des apprentissages et les activités de synthèse; c'est ainsi qu'on pourra mieux justifier les diverses composantes de programmes et mieux contribuer aussi à créer un sentiment d'appartenance des élèves centré sur leur projet de formation. (Conseil des collèges, 1992, p. 305-306)

Cette nouvelle conception de l'apport disciplinaire dans la formation de l'élève met en relief toute l'importance de l'interdisciplinarité. En effet, les programmes qui ne se définissent plus comme des juxtapositions de cours, interpellent les enseignants à intervenir, individuellement et collectivement, dans plusieurs programmes différents, «ce qui les place dans des champs de pratique où les exigences relatives à l'interdisciplinarité sont majeures». (CSE, 2000)

1.1.3 L'approche par compétences

Dix ans après l'expérimentation par la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) du nouveau modèle d'élaboration de programme par compétences, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2000) pense qu'il existe encore une confusion importante autour des termes de «compétences» et «savoirs». Selon le CSE (2000), le manque d'assises théoriques a amené plusieurs intervenants du milieu de l'éducation à consulter différents cadres conceptuels développés par des chercheurs

autour du concept de compétences. On remarque dans plusieurs articles parus dans la revue *Pédagogie collégiale* ainsi que dans les Actes du colloque de l'AQPC, des références à des chercheurs français, tels que Perrenoud (1995, 1999), Reboul, (1980), Le Boterf (1994), et des chercheurs québécois tels que Tardif et al.(1992). Des intervenants du milieu collégial, tels que Tremblay (1994), Goulet (1995) etc. ont tenté, depuis, de définir le concept de compétences et de circonscrire davantage cette nouvelle conception de l'enseignement collégial.

Ainsi la compétence serait un ensemble de qualités qui permettent à un travailleur de satisfaire aux exigences d'une fonction donnée. La compétence est donc faite à la fois d'aptitudes, d'attitudes et de connaissances acquises par l'expérience ou la formation dans un domaine particulier. (Boivin, 1996) Cependant, on peut être qualifié sans être compétent, si on ne sait pas mobiliser ses capacités dans un contexte de travail ou faire face à des situations professionnelles évolutives et peu définies. (CSE, 1998b) La compétence est inséparable de l'action:

Elle est l'ensemble des connaissances, qualités, capacités, aptitudes qui mettent en mesure de discuter, de consulter, de décider de tout ce qui concerne son métier. Elle suppose des connaissances raisonnées; généralement, on considère qu'il n'y a pas de compétence complète si les connaissances théoriques ne sont pas accompagnées des qualités et de la capacité permettant d'exécuter les décisions qu'elles ont suggérées. (Larousse commercial, 1930, cité dans Tanguy, 1994, p. 14)

La définition du concept de compétences de Tremblay (1994), un conseiller pédagogique rattaché au Cégep Marie-Victorin, s'inspire largement des auteurs cités précédemment. Il conclut que les compétences sont désignées «comme des résultats d'apprentissage exigés par la vie réelle». Dans cette perspective, la formation doit miser sur le savoir-agir. Cette compréhension du concept de compétence exige un renversement de perspective par rapport aux approches traditionnelles centrées sur les contenus de formation et les disciplines. Plutôt que de démontrer telle ou telle habileté

ou connaissance, l'élève doit démontrer son aptitude à répondre adéquatement aux exigences d'une situation réelle. Ceci nécessite une intégration d'un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes. Le discours sur les compétences préfigure une quête commune vers l'adéquation formation-travail. Le prochain point que nous aborderons traitera de l'élaboration de programmes de formation dans cette perspective adéquationniste.

1.2 LES PROGRAMMES D'ÉTUDES ET L'ARTICULATION FORMATION-TRAVAIL

La quête adéquationniste passe par la construction de référentiels de formation calés sur ceux de l'emploi, ce qui situe la problématique d'adéquation formation-emploi au coeur même de la définition des contenus de formation. (Agulhon, 1997) La formation apparaît alors comme un instrument d'adaptation de la main-d'oeuvre aux nouvelles modalités de travail et la relation formation-travail est habituellement conçue dans une logique classique d'adéquation entre compétence requise et compétence acquise. (Doray et Ricard, 1996)

Ainsi, le rapprochement progressif de l'école du monde des entreprises s'effectue au moyen de collaborations de toutes sortes, mais aussi par des infléchissements dans la manière de penser les contenus d'enseignement, d'organiser les modes de transmission des savoirs et de les évaluer. (Ropé et Tanguy, 1994, p. 16)

Une double transformation s'opère dans ce processus de mise en relation de la sphère du travail et de celle de l'éducation. On assiste, dans la sphère du travail, au passage d'une organisation productive où la qualification est traditionnellement attachée au poste de travail à une organisation centrée sur les compétences des individus. Parallèlement à ce phénomène, la sphère éducative passe d'un système d'enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un système d'apprentissage centré

sur les compétences. (Ropé et Tanguy, 1995) Ces modalités de la mise en forme de la relation formation-travail affectent non seulement les contenus des programmes de formation, mais surtout les principes de sélection et d'organisation des savoirs comme l'explique Tanguy (1994):

L'articulation éducation-production s'observe sous la forme du passage d'un enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un enseignement défini par et visant à produire des compétences vérifiables dans des situations et des tâches spécifiques. (Tanguy, 1994, p. 17)

Cette notion de compétence est centrée sur la logique de l'exercice d'un métier, d'une profession. L'offre de formation doit donc correspondre davantage à l'exercice des métiers dans plusieurs fonctions de travail. La participation de l'entreprise à l'élaboration des contenus de formation stimule également la production de différentes formes d'activités éducatives qui rapprochent l'école des entreprises. Les modèles de formation en alternance, les stages, l'éducation coopérative visent à articuler les séquences de formation sur le lieu de travail avec les séquences scolaires. Ainsi, l'entreprise n'est plus seulement l'instance où se définit les besoins de compétences requises dans l'univers du travail mais aussi un lieu de formation et de construction de savoirs.

Les difficultés que posent le «mariage de deux cultures», de deux systèmes comme l'expriment Dubar (1985) ont des répercussions sur la planification des programmes de formation technique de niveau collégial. La conception et l'élaboration d'un programme comportent des enjeux de divers ordres; le produit final est le résultat d'un processus complexe dans lequel interviennent constamment des négociations entre des groupes et des personnes qui ne partagent pas nécessairement les mêmes visions de l'enseignement et de l'apprentissage. Face à ce constat, plusieurs études soulèvent des interrogations sur les conditions et les modalités de l'arrimage entre le monde scolaire et le monde du travail. (Hardy et Maroy, 1995; Doray et Ricard, 1996)

Les rapprochements école-travail ont été particulièrement expérimentés auprès des adultes. Les problématiques entourant l'élaboration de programmes dans les services de formation continue sont l'objet de la section suivante.

1.3 LES SERVICES DE FORMATION CONTINUE

L'apparition des services d'éducation des adultes au Québec émerge des pressions venant des milieux industriels, des organismes sociaux et des mouvements confessionnels. Ainsi, au tournant des années 1970, les besoins de main-d'oeuvre du marché du travail ont entraîné le développement des services d'éducation des adultes dans les commissions scolaires, les collèges et les universités. Parallèlement à ce développement, s'implantait un modèle de financement qui avait pour base les subventions et les orientations du gouvernement fédéral. Deux structures québécoises intervenaient également dans le champ de la formation des adultes: le MEQ et le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre. Les subventions en provenance de ces sources fédérales et provinciales rendaient possible la réalisation de programmes complets de formation donnant accès à un métier, à une profession et à des emplois.

La diversification des sources de financement a entraîné l'émergence de diverses formes de collaborations à l'éducation des adultes. La collaboration des entreprises et autres organismes à l'élaboration des programmes de formation, a permis de préciser les besoins et les compétences à développer, de fixer des objectifs de formation en tenant compte, notamment, des fonctions de travail réellement exercées. En outre, l'incertitude entourant le financement des programmes a eu pour conséquence le développement de rapports de collaboration novateurs et constructifs avec les responsables des établissements de formation.

L'accélération de l'industrialisation, l'augmentation de la concurrence, le développement technologique et l'élévation des exigences liées à l'emploi, ont fait en sorte que la formation continue est passée d'une fonction de rattrapage et d'instruction corrective à celle d'un outil de formation de la main-d'oeuvre associée au développement économique et aux changements technologiques. L'élargissement de l'éventail des services offerts aux adultes dans les cégeps témoigne de ces changements: formation créditée, formation sur mesure, reconnaissance des acquis, formation à distance, services de consultation pour les entreprises, activités de soutien au développement régional, etc. Cependant, pendant que les programmes de main-d'oeuvre offerts par les cégeps convergent vers le perfectionnement adapté aux besoins des entreprises, d'autres volets de la formation continue sont moins bien pris en compte.

Les changements apportés par le Renouveau ont eu des répercussions sur les programmes offerts par les services de formation continue. Suite aux assises nationales des États généraux sur l'éducation tenues au mois de septembre 1996, l'une des orientations privilégiée par le document ministériel, «Prendre le virage du succès», consiste à donner un meilleur accès à la formation continue. Dans le souci de répondre à des besoins de formation, de recyclage et de perfectionnement de la main-d'oeuvre dans chaque région, il a été proposé de réduire les contraintes actuelles autour de l'offre de l'Attestation des études collégiales par les services de formation continue des collèges.

Plus particulièrement, il est proposé d'autoriser tout collège qui offre déjà un DEC dans un domaine donné, à offrir aussi des programmes conduisant à l'AEC dans n'importe quel domaine, à la seule condition qu'une formation menant au DEC existe quelque part dans le réseau des établissements collégiaux. Une autorisation du ministère serait requise uniquement dans le cas où il n'existerait pas de DEC dans le domaine visé par l'AEC, ainsi que le prévoit l'actuel régime. (CSE , 1998a, p. 23)

La libéralisation des attestations d'études collégiales vise à assurer une mainmise accrue des administrations locales sur l'offre de service ainsi qu'un «financement-PME» des cégeps et des collèges. Cette libéralisation a aussi pour effet d'instaurer un système d'éducation à deux niveaux. En effet, selon les propos du Conseil supérieur de l'éducation (1998), il n'existe au collégial, depuis 1993, que deux types de diplômes, le DEC et l'AEC. Dans le premier cas, la sanction vient du MEQ; dans le deuxième, elle est la responsabilité de chaque établissement. Cette responsabilité institutionnelle fait en sorte que les éléments constitutifs de la formation menant à une AEC peuvent être d'une durée et de contenus très variables.

Bien que l'implantation de ce nouveau modèle pédagogique au secteur de l'enseignement régulier suscite des interrogations et des résistances, il apparaît que sa mise en oeuvre au secteur de la formation continue est beaucoup plus problématique. Le Conseil supérieur de l'éducation (1998) dans son projet de modification au règlement sur le régime des études collégiales spécifiait:

À partir du moment où le DEC est élaboré en objectifs et standards, les établissements doivent eux aussi concevoir leur AEC de cette manière, et ce, dans un délai relativement restreint. (CSE, 1998a, p. 24)

Pour Drapeau et Grandmaison (1998), la libéralisation des AEC relève d'une vision mercantile et utilitariste de l'éducation. Elle concrétise le concept de collège-entreprise qui doit offrir des AEC «rentables». L'AEC, de par son caractère de formation courte, fait abstraction de la formation intégrale de l'individu au profit d'une main-d'oeuvre ponctuelle à former afin de répondre aux besoins immédiats des entreprises.

Les AEC sont souvent adaptées à des situations très particulières, de sorte qu'on peut se demander dans quelle mesure elles permettent d'acquérir des savoirs transférables. Les programmes menant à ces attestations, qui sont probablement

pertinents pour des personnes occupant déjà un emploi dans un domaine relié, ne constituent pas toujours une formation professionnelle initiale très solide. On remarque que l'accès à la formation qualifiante est limité pour les adultes, c'est à dire: «l'accès à des formations qui mettent l'accent sur des savoirs transférables; l'accès à des programmes complets; l'accès à des formations qui donnent lieu à des sanctions d'études fiables et reconnues.» (Conseil des collèges 1992)

La reconnaissance des compétences des diplômés détenant une AEC semble particulièrement problématique dans le champ de multimédia. Cet aspect, qui sera traité dans la section suivante, est bien rendu par les propos d'un membre de la direction de TechnoCompétences dans une récente entrevue accordée au journal Le Devoir (Bouchard, 2000):

Richesse et variété peuvent parfois être source de confusion. La diversité actuelle des programmes en multimédia prend plutôt des allures de «fouillis total». On peut se retrouver avec deux formations qui portent le même titre, mais l'une d'elle est de 500 heures et l'autre de 1800 heures! Chez Nortel on embauche pas de gens qui n'ont qu'une AEC parce qu'on se dit incapable de les qualifier. (Bouchard, 2000, p. E8)

Le champ des nouvelles technologies étant en pleine ébullition depuis quelques années, de nombreux collèges se sont mis à offrir des AEC dans le domaine du multimédia pour aller chercher une nouvelle clientèle. Or, il apparaît que la liberté des collèges de pouvoir développer des AEC comme ils l'entendent pose problème auprès des employeurs.

1. 4 LA FORMATION EN MULTIMÉDIA

Les technologies informatiques en général et la création de l'infomédia en particulier ont donné naissance à ce que l'on appelle l'industrie du multimédia. Cette industrie qui connaît actuellement un essor important suscite un défi considérable au plan du développement des ressources humaines. La croissance rapide de l'industrie au cours des dernières années, et le fait qu'elle soit encore à un stade de développement, ne manquent pas d'influer sur la nature et l'évolution des professions qu'on y retrouve. Cela détermine un cadre de référence où il est difficile de bien circonscrire la structure des organisations, les principaux rôles et fonctions présents dans l'industrie. La rapidité des développements dans ce domaine ajoute à la vélocité des informations concernant tant les connaissances que les compétences nécessaires à ce type de formation.

Une étude récente produite par Pricewaterhouse Coopers (1999), pour TechnoCompétences, a établi huit professions stratégiques qui apparaissent incontournables au sein de toute entreprise de l'industrie multimédia, et ce, peu importe sa taille. Bien qu'une seule personne puisse assumer les fonctions associées à plusieurs de ces professions et exécuter plusieurs tâches, comme c'est présentement le cas dans les entreprises québécoises du multimédia, ces huit professions s'avèrent être, aux yeux des membres de l'industrie, les piliers sur lesquels les entreprises doivent s'appuyer pour produire des contenus multimédias distinctifs et attrayants pour les marchés.

Dans ce contexte, il n'est donc pas surprenant de constater que la difficulté de recruter une main-d'oeuvre qualifiée constitue actuellement une préoccupation majeure au sein de l'industrie du multimédia. Cette difficulté est, aux dires des membres de l'industrie, de deux ordres: on parle, d'une part, de la disponibilité d'une main-d'oeuvre spécialisée dans certains secteurs et, d'autre part, d'une inadéquation en matière de qualifications précises.

Selon une étude réalisée par le Conseil des Ressources Humaines du secteur culturel (CRHSC, 1998), plusieurs membres de l'industrie ne sont pas d'avis qu'il existe réellement une pénurie de professionnels. Ils constatent plutôt une insuffisance des qualifications de la main-d'oeuvre. Les intervenants de l'industrie observent que beaucoup de travailleurs qui possèdent des antécédents techniques manquent toutefois de compétences créatives et artistiques et, inversement, que de nombreux artistes possèdent une maîtrise insuffisante des technologies. (CRHSC, 1998)

1. 5 LA FORMULATION DU PROBLÈME

Comme nous venons de le démontrer, le Renouveau de l'enseignement collégial a des conséquences importantes sur le processus de d'élaboration de programmes. Dans la section suivante, nous présenterons de façon plus spécifique l'énoncé du problème, la question et les objectifs de la recherche.

De multiples changements se sont imposés dans l'ensemble du réseau d'enseignement collégial du Québec depuis 1993. La redéfinition des programmes par compétences, une stratégie mise de l'avant par le ministère de l'Éducation, suscite de nombreuses interrogations. L'approche par compétences qui apparaît comme une «solution miracle» au problème «d'incohérence» des programmes identifiés par le Ministère, s'est imposée à l'ensemble du réseau des collèges québécois. Parmi les faits marquants de la réforme, on reconnaît que la généralisation de l'approche-programme, la décision de revoir l'ensemble des programmes en appliquant un mode d'élaboration par compétences et le choix de confier plus de responsabilités aux établissements en matière de développement de programmes, «ont grandement contribué à complexifier le travail du personnel enseignant.» (CSE, 2000)

L'approche-programme qui se présente comme un cadre nécessaire à la restructuration des programmes prévue par le Renouveau nécessite un virage important dans les pratiques professionnelles des enseignants en ce qu'elle exige une plus grande cohésion institutionnelle et l'élaboration en collégialité de projets éducatifs. Quant à l'approche par compétences, elle suscite encore de vives discussions entre les enseignants du collégial et demeure énigmatique pour plusieurs. Il s'avère que la compréhension de cette approche semble échapper à une conception univoque de la part de l'ensemble des intervenants du réseau.

Le fait que le personnel enseignant soit convié à participer à l'élaboration locale de programmes d'études selon une approche par compétences, modifie la nature de certaines tâches de planification et demande l'appropriation de concepts et d'une terminologie nouvelle. Le Conseil supérieur de l'éducation spécifiait d'ailleurs:

Les acteurs des collèges ont dû travailler sans assises théoriques clairement définies et dans un contexte d'implantation particulièrement difficile, ce qui n'a pas facilité leur travail. (CSE, 2000, p. 9)

Comment une approche pédagogique aussi centrale à la redéfinition de l'ensemble des programmes d'études de l'enseignement collégial peut-elle arriver à ces objectifs dans une telle conjoncture? En ce qui concerne les nouvelles responsabilités accordées aux établissements depuis 1997, la libéralisation des AEC au secteur de la formation continue, annonce la création de programmes courts créés selon l'approche par compétences. Or, malgré la richesse et la diversité des services de formation continue, on constate «leurs difficultés en matière de cohérence organisationnelle, de développement souhaitable, de financement approprié ou d'approche pédagogique adaptée.» (CSE, 1996) En outre, de nombreux rapports et avis ont fait état des besoins croissants de la population adulte en matière de formation au Québec. Cependant, «la réalité de la formation continue demeure morcelée et dispersée, et son organisation se

fait suivant des principes et des critères qui n'apparaissent pas toujours rationnels» comme l'exprime la Fédération des cégeps (1998) dans un récent mémoire émis sur la future politique gouvernementale de formation continue.

Notre recherche a retenu, comme objet d'étude, le cas de l'élaboration et de l'implantation de l'AEC en techniques de production multimédia offerte au Cégep de Matane depuis l'automne 1997. L'implication du Cégep de Matane dans l'élaboration d'une Attestation d'études collégiales (AEC) en techniques de production multimédia selon l'approche par compétences, constitue une double problématique. D'une part, le processus de révision des programmes par compétences et leur implantation commençaient seulement à être expérimentés au secteur de la formation régulière. Bien que quelques collèges au Québec offraient ce type de diplôme à l'époque, un seul collège, celui de Saint-Jérôme avait tenté l'expérience d'élaborer une AEC en multimédia selon l'approche par compétences. D'autre part, le domaine de la formation aux techniques de production multimédia était encore en émergence au moment de l'élaboration du programme. L'évolution rapide de l'industrie du multimédia ajoute à la vélocité des informations concernant tant les connaissances que les compétences nécessaires à ce type de formation. Dans un tel contexte, comment se déroule l'élaboration et l'implantation d'une AEC selon l'approche par compétences? Il n'existe pas à notre connaissance de recherches qui étudient l'application de cette approche aux programmes courts, et leur implantation aux services de formation continue. Nous croyons que cette recherche contribuera à éclairer une pratique encore peu documentée.

1. 6 LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Compte tenu de la problématique soulevée précédemment, notre recherche tentera de répondre à la question suivante: comment s'articule, dans un Service de formation continue, l'élaboration et l'implantation d'une AEC en techniques de production multimédia, réalisée selon l'approche par compétences?

Les objectifs de cette recherche s'énoncent ainsi:

- dégager les conceptions des partenaires à propos du multimédia, du travail et de la formation du technologue en multimédia;
- préciser la nature du processus et les modalités d'élaboration et d'implantation d'une Attestation d'études collégiales selon l'approche par compétences;
- déterminer le rôle des différents partenaires dans le cadre du processus d'élaboration et d'implantation du programme;
- décrire les enjeux de l'approche par compétences sur le processus d'élaboration et d'implantation d'un programme court par compétences en formation continue.

L'originalité de cette recherche réside dans l'apport d'une meilleure compréhension du processus d'élaboration et d'implantation de programmes courts par compétences dans les services de formation continue des cégeps. Elle contribuera à mettre en relief les enjeux que présente l'approche par compétences dans l'élaboration de nouveaux programmes, notamment, dans les secteurs de pointe comme le multimédia. L'explicitation des conceptions des partenaires impliqués dans ce processus, en ce qui concerne le multimédia, le travail et la formation du technologue, apportera un éclairage nouveau sur l'influence qu'ont ces conceptions sur l'orientation donnée à un programme.

Il est important de préciser que la perspective de cette recherche est de comprendre le processus d'élaboration et d'implantation de programme par compétences dans un contexte donné et non d'évaluer la qualité du programme étudié. Dans ce sens, la question et les objectifs nous situent dans une approche qualitative de recherche. Cette approche de recherche en sciences humaines et sociales a pour but de comprendre des phénomènes humains et sociaux et se concentre sur le sens que les individus donnent à l'action. (Deslauriers, 1991). Une étude de cas devrait nous permettre de mieux comprendre le phénomène qui nous intéresse. Au chapitre trois nous expliquerons plus en détails la méthodologie retenue. Passons maintenant au cadre de référence de notre recherche

CHAPITRE II

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Le second chapitre de ce mémoire fait office de cadre de référence. Dans le chapitre précédent on a démontré que la question de recherche visait à expliquer le processus d'élaboration et d'implantation de programme par compétences, tel que vécu par les partenaires impliqués. Dans ce deuxième chapitre nous allons préciser certains concepts qui entourent la question soulevée par cette recherche. Les concepts retenus concernent le programme, l'approche-programme, le processus de développement de programme, l'implantation de programme, l'approche par compétences, le multimédia et la collaboration de partenaires .

2.1 LE PROGRAMME

Les programmes sont à la base de l'édification de l'enseignement collégial et de la création des cégeps en 1967. À cette époque on assistait à une opération programme sans précédent dans l'histoire de l'éducation au Québec. Il s'agissait en quelques mois d'élaborer de nouveaux programmes à partir de ceux qui étaient offerts dans une multitude d'établissements à vocation professionnelle et dans les collèges classiques.

Trois ans après la création des cégeps, le ministère de l'Éducation demandait au comité Roquet, du nom de sa présidente, d'étudier la structure des programmes des cégeps. Le rapport de ce comité questionnait la place et le rôle des cours communs obligatoires dans les programmes d'études au collégial. Avant de recommander un

nouvel aménagement des cours communs obligatoires et des cours complémentaires, les membres du comité ont rappelé les intentions et les objectifs de formation souhaités par les auteurs du rapport Parent: recherche d'un humanisme, équilibre entre culture générale et spécialisation, polyvalence de la formation, nécessité d'allier une formation générale à une formation professionnelle, développement chez l'étudiant du sens critique, d'attitudes positives face à la disparité de l'activité humaine, développement également de toutes les dimensions de sa personnalité, acquisition d'habiletés intellectuelles fondamentales, développement du sens des responsabilités et de la créativité. Bien que les recommandations de ce rapport n'aient pas connu de suites importantes, elles furent le point de départ d'un questionnement sur les programmes qui se poursuit toujours.

Les premières années cahoteuses des cégeps, les réflexions sur les cours communs obligatoires et sur l'opportunité et l'urgence de l'évaluation des collèges déclenchent, en 1973, une vaste consultation sur l'état des besoins de l'enseignement collégial qui donnera lieu au Rapport Nadeau, en 1975. Ce rapport, déposé par le Conseil supérieur de l'éducation, proposait une réorganisation de la formation autour de la notion de programme, la mise en place d'une approche-programme au plan pédagogique et au plan administratif et la création de modules qui viendraient se substituer à la structure départementale par disciplines. L'organisation des programmes autour de la structure du module est définie ainsi par le CSE (1975):

Le module est l'unité opérationnelle de base regroupant les étudiants inscrits à un même programme, leurs professeurs, le milieu socioéconomique, les services éducatifs et administratifs dont la tâche est d'administrer, de vivre le projet éducatif commun, le programme. (CSE, 1975, p. 71)

L'idée de module est révolutionnaire à l'époque puisque l'on passe d'un modèle traditionnel axé sur la discipline et les départements, à un modèle axé sur l'étudiant et ses besoins de formation. Chaque module comporte dans l'esprit du Rapport Nadeau,

une identité propre qui correspond à la particularité de chaque programme. Le module est l'unité de base, le pivot de la structure du collège, le lieu de la vie pédagogique. Cette structure exige nécessairement un regroupement et une concertation de tous les intervenants. (CSE, 1975, p.130) Cette conception de l'enseignement collégial a pris environ quinze ans pour faire son chemin et commencer à imprégner l'enseignement et la vie des cégeps. Elle est à la source de ce qu'on appelle maintenant l'approche-programme.

Suite à ce rapport, le gouvernement du Québec déposera, en 1978, son livre blanc *Les collèges du Québec nouvelle étape*. Encore une fois, ce sont la qualité de la formation et les programmes d'études qui sont au coeur de l'analyse et des propositions contenues dans cet énoncé de politique. Ces diverses pratiques du réseau collégial ont favorisé l'appropriation du concept intégré de programme tel que présenté dans le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* (1984, cité dans Allaire et Moisan, 1993) qui se définit ainsi:

Un programme est un ensemble intégré, cohérent et organisé d'objectifs, d'objets d'apprentissage, d'activités d'enseignement, d'activités d'apprentissage et de ressources orientées vers la satisfaction des besoins de formation des étudiantes et des étudiants de même que des besoins manifestés ou anticipés dans la société. (Allaire et Moisan, 1993, p. 11)

La formation ainsi définie dépasse la simple addition de cours en ce qu'elle suppose une logique interne à laquelle le programme doit obéir. L'enchaînement des différents éléments d'un programme est donc nécessaire pour qu'il y ait cohérence dans l'organisation de toutes les composantes du programme de formation. La cohésion entre les objectifs de formation, les différents objets d'apprentissage, les activités d'enseignement et d'apprentissage et leur évaluation, et ce, dans toutes les disciplines qui font partie du programme, est nécessaire pour soutenir le développement du processus d'apprentissage. La séquence de cours (logigramme), la grille de cours et les

activités d'enseignement doivent être conçues pour permettre un cheminement d'apprentissage progressif chez les étudiants. Dans cette perspective "le programme devient le centre de l'action pédagogique et administrative d'un collège et l'assise de sa mission éducative." (Allaire et Moisan, 1993)

La Fédération des cégeps (1988) définit le programme comme l'assise de la mission de formation des cégeps et l'axe d'intégration de la formation de l'étudiant et de l'activité pédagogique administrative. Le programme est comparé à un système dans lequel on retrouve un ensemble d'éléments constitutifs reliés fonctionnellement les uns aux autres: des étudiants, des besoins de formation, des buts, des objectifs, des contenus, des activités, du personnel, des ressources, du matériel didactique, des méthodes pédagogiques, des activités d'évaluation.

En 1995, La Direction générale de la formation professionnelle et technique (DGFPT) précise que le programme sert de référence à l'enseignement, à l'évaluation, à la reconnaissance des acquis, au développement du matériel didactique ainsi qu'à l'organisation de la formation professionnelle et technique. Le programme constitue aussi une source d'information pour les partenaires du monde du travail et pour d'autres ministères et organismes liés au domaine de la formation professionnelle et technique. Utilisé par autant de parties, le programme doit rendre manifeste les buts du programme, les objectifs, les standards et les activités d'apprentissage de la formation générale commune, de la formation générale propre, de la formation générale complémentaire et de la formation spécifique.

Selon Nadeau (1988) nous pouvons dégager un certain nombre de décisions que doivent prendre la ou les personnes responsables du développement d'un programme:

- les décisions concernant les orientations majeures du programme, c'est-à-dire celles qui concernent le choix des buts et des objectifs;

- les décisions concernant la sélection et l’organisation du contenu des activités d’apprentissage, des moyens pédagogiques, du matériel, etc.;
- les décisions concernant l’enseignement, c’est à dire les méthodes d’enseignement, les moyens didactiques et les moyens d’évaluation. On peut également inclure le personnel appelé à oeuvrer dans le programme, à savoir les professeurs, le personnel non enseignant, les étudiants et les administrateurs.

En outre, les programmes doivent avoir les caractéristiques et qualités suivantes: ils sont définis par compétences, ils sont formulés par objectifs et standards et découpés en modules de formation; ils doivent également être pertinents, cohérents, harmonisés et applicables.

2.1.1 L’approche programme

Le Rapport Nadeau demeure sans doute le plus marquant des rapports qui, dans les années soixante-dix, ont tenté de dresser le bilan des cégeps; il a proposé une redéfinition de l’enseignement collégial, centré sur une formation fondamentale par programme, où des modules se substituaient aux départements. Si le rapport a été plutôt mal reçu par le milieu collégial à l’époque, on constate que plusieurs des idées qui y étaient émises ont depuis fait leur chemin. Entre autres, le ministère de l’Éducation dans son *Livre Blanc* de 1978 reprenait à son compte certains éléments du bilan de la Commission Nadeau, dont un constat d’éclatement et d’éparpillement de la formation, où la polyvalence s’exerce au détriment de la cohérence. Cette critique s’est finalement résumée dans la désormais célèbre formule décrivant la formation offerte au collégial comme un régime de cafétéria. En clair, l’essence des intentions énoncées dans le *Livre blanc* de 1978 a été traduite en termes juridiques dans le Règlement sur le régime pédagogique collégial (RRPC) de 1984. C’est ce même règlement qui a redonné préséance au programme en le posant comme entité de base de l’enseignement collégial

et qui a retenu la formation fondamentale comme principe intégrateur des composantes du programme.

L'expression approche-programme relie la perspective de programme intégré, ce que la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial appelle volontiers *une vision programme*, et la structure organisationnelle qu'elle requiert, soit une équipe éducative assumant solidairement les enseignements reliés à un programme particulier. Cette approche, qui s'oppose radicalement au cloisonnement des disciplines et des cours et au système "cafétéria", est avant tout une manière de concevoir, de planifier et de donner l'enseignement en gardant toujours à l'esprit sa finalité, les objectifs et les diverses composantes du programme.

Sur le plan opérationnel, l'approche-programme signifie donc une équipe-programme et une coordination-programme. Tout le défi réside dans l'envergure et l'efficacité de cette coordination de programme et dans la solidarité pédagogique des membres de ces équipes-programmes:

L'approche-programme, c'est un moyen de remettre le programme, avec ses étudiantes et ses étudiants au centre des préoccupations et des actions, dorénavant collectives et concertées, de tous les agents éducatifs d'un collège. Cela signifie principalement de concevoir l'activité éducative en fonction des besoins de formation particuliers des étudiants d'un programme donné. Cela signifie encore d'assurer la cohérence de l'activité éducative de façon à favoriser l'intégration des apprentissages, c'est-à-dire la meilleure formation possible et pas seulement l'accumulation des connaissances sans lien ni suite. (Dorais, 1990, p. 149)

2.1.2 Le processus de développement des programmes de formation professionnelle et technique

La pertinence des programmes constitue l'enjeu principal des multiples réformes qui ont modifié le processus de développement des programmes dans les collèges. Ainsi, le passage des programmes d'études collégiaux élaborés selon une approche centrée sur les contenus de formation et les disciplines à celui de l'approche centrée sur les compétences, s'explique, selon Doray et Turcot (1991), par une préoccupation grandissante de l'adéquation d'un programme de formation avec les besoins du marché du travail. Ces auteurs dégagent cinq grands traits qui caractérisent les réformes soumises au Conseil des collèges. Premièrement, "l'adoption en 1984 du nouveau régime pédagogique a ouvert les programmes à la réalité locale ou régionale." (Doray et Turcot, 1993) Cette modification du régime pédagogique s'est traduite par la possibilité, pour les collèges, de choisir un certain pourcentage d'unités de formation dans une liste de cours publiée dans *Les Cahiers de l'enseignement collégial*. Deuxièmement, les changements technologiques qui sont apparus au milieu des années 1980 ont entraîné la modification de plusieurs programmes. Troisièmement, on peut observer l'introduction de cours en gestion dans plusieurs programmes. On préconise une sensibilisation au marketing, à l'entrepreneuriat, à l'organisation du travail et au respect de l'environnement. L'importance grandissante accordée à une plus grande polyvalence des techniciens est le quatrième trait décrit par ces auteurs. Étant donné le constat autour du fait que la mobilité professionnelle se réalise davantage à l'intérieur de la spécialité et non dans d'autres fonctions de travail, il apparaît nécessaire que la formation puisse donner un aperçu d'ensemble de la spécialité. En cinquième point, dans certaines spécialités technologiques, on observe que la fonction de travail devient le pôle premier de définition du programme. L'objectif étant de former des techniciens qui peuvent exercer leur métier dans des entreprises variées. Nous assistons donc à une transformation du contenu du programme par l'introduction d'un mode de découpage transversal des savoirs.

En somme, les planificateurs de la formation professionnelle cherchent à rapprocher les programmes de formation à la réalité du marché du travail. Examinons maintenant le processus actuel d'élaboration de programme tel que défini par le MEQ:

- le programme doit être constitué d'étapes s'enchaînant dans une suite logique, qui prennent en considération les exigences du marché du travail et celles de la formation;
- chaque étape produit un résultat spécifique nécessaire à la réalisation de l'étape suivante;
- aux étapes stratégiques, les comités sectoriels, les réseaux d'enseignement et le Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT) ont des contributions ou des responsabilités spécifiques;
- selon les renseignements disponibles, déjà produits par les comités sectoriels et d'autres partenaires, les opérations de développement de programmes peuvent s'amorcer à l'une ou l'autre des étapes précédant la classification des fonctions de travail;
- le processus est basé sur une approche d'élaboration de programmes par "compétences".

La DGFPT (1995) précise que l'élaboration de programmes s'inscrit dans un processus comprenant cinq phases: la planification, l'élaboration, l'organisation, l'approbation et l'évaluation. La planification consiste à recueillir un ensemble de données sur la situation du marché du travail dans un secteur de formation particulier. L'élaboration, qui consiste à la conception et à la production d'un projet de programme, se réalise à l'aide d'un processus comprenant les cinq étapes suivantes: l'analyse de la situation de travail, la définition des buts et des compétences du programme, la validation du projet de formation, la formulation des objectifs et des standards et la mise en forme du projet de programme. L'organisation consiste en la production d'un

devis d'implantation. L'approbation se caractérise par l'attribution, par le ministre d'un statut officiel au programme. Elle nécessite principalement une analyse et une validation au regard de la pertinence, de la cohérence et de l'applicabilité du programme. L'autorisation permet au ministre d'accorder ou de retirer le droit d'offrir un programme de formation. L'évaluation consiste notamment à mesurer la pertinence du programme.

Tableau 2.1

Processus d'élaboration de programmes par compétences en formation technique

Planification	<ul style="list-style-type: none"> • Plans quinquennal et annuel • Portraits de secteur de formation • Études préliminaires ou analyse de métiers et professions • Estimation des impacts
Élaboration	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de la situation de travail • Définition des buts et des compétences du programme • Validation du projet de formation • Formulation des objectifs et des standards • Mise en forme du projet de programme
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Devis d'implantation
Approbation et autorisation	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse et validation du projet de programme • Approbation du programme • Analyse des besoins sur le plan géographique • Étude des plans de développement des collèges • Émission de l'autorisation aux collèges
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Mesure de pertinence • Établissement d'une problématique, le cas échéant

Cette méthode d'élaboration se particularise par le fait qu'elle utilise comme référentiel une analyse systématique de la situation de travail. Ce sont les contextes qui deviennent le référentiel et non plus les disciplines scolaires. Les nouveaux programmes se veulent donc cohérents, exigeants et adaptés aux besoins du marché du travail; ils veulent aussi mieux préparer à la vie sociale. Les compétences identifiées à la suite de l'analyse de la situation de travail servent de point de départ pour la détermination des objectifs opérationnels d'un programme. Jusqu'à maintenant toutes les composantes de la formation technique sont élaborées de cette façon.

Par ailleurs, la DGFPT (1995) précise que la maîtrise d'une fonction technique et l'assurance d'une polyvalence constituent les deux axes à partir desquels les programmes sont structurés. Dans le premier axe se situent les compétences particulières, directement liées à l'exercice des tâches, des activités ainsi qu'à une évolution adéquate dans le cadre du travail. Cet axe se rapporte à des aspects concrets, pratiques, circonscrits et directement utiles à l'exercice d'une profession. Sur le deuxième axe se situent les compétences générales, pertinentes à la situation de vie professionnelle, et pouvant aussi déborder le cadre immédiat de l'exercice de la profession. La polyvalence fait appel à des habiletés et des comportements relativement généraux, transférables à d'autres tâches, à d'autres activités ou à des situations de vie professionnelle autres que celles recherchées directement par la profession.

2.1.3 L'approche par compétences

Le choix de la méthode d'élaboration de programmes selon l'approche par compétences suscite plusieurs inquiétudes dans le réseau de l'enseignement collégial. Certains craignent que la formation fondamentale soit sacrifiée au profit d'une formation utilitariste, une formation tellement axée sur le savoir-faire et soumise aux besoins des entreprises qu'elle en oblitérerait sa vocation de culture générale. D'autres,

au contraire, trouvent que la formation fondamentale et les compétences se complètent très bien. (Perrenoud, 1995; Goulet, 1995) D'emblée, Perrenoud (1995) précisera que l'approche par compétences est comprise de plusieurs façons et la perception que les intervenants de l'enseignement collégial en ont peut s'étendre d'une "tempête dans un verre d'eau" à une approche révolutionnaire qui doit fournir ses preuves avant d'être implantée.

Tremblay (1994), dans sa réflexion sur l'approche par compétences, note que la littérature sur le sujet fournit plus d'une centaine de définitions différentes à l'égard du concept de compétence. Bien que la direction générale de la formation professionnelle et technique (DGFPT) propose une définition de l'approche par compétences et une autre relative au concept même de "compétences", toutes deux en fonction du secteur technique de l'enseignement collégial, il apparaît que ce sont les fondements de cette approche qui sont mal compris.

L'approche par compétences consiste essentiellement à identifier comme objectif de formation les compétences générales et particulières inhérentes à l'exercice d'un rôle, d'une fonction ou d'une activité et à les formuler, dans un programme, en objectifs et standards. La compétence serait un ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socioaffectifs, qui permet d'exercer, au niveau de performance exigé à l'entrée sur le marché du travail, un rôle, une fonction, une tâche, une activité. (DGFPT 1995, p. 10)

Voyons maintenant comment les principaux auteurs définissent le concept de compétence. Pour Perrenoud (1995, 1999), "les compétences ne se substituent pas aux savoirs mais les contextualisent et les réorganisent." Il précise que les compétences ne se limitent pas à des savoirs élémentaires, ne sont pas assimilables non plus à de simples tâches étant plutôt "des savoir-faire de haut niveau qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes."

Si les ressources à mobiliser font défaut, il n'y a pas de compétences; si les ressources sont présentes mais ne sont pas mobilisées en temps utile et à bon escient, tout se passe comme si elles n'existaient pas. Elles sont, en outre, indissociables du transfert des apprentissages. Ce qui révèle, selon lui, le passage à la compétence, c'est l'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier, et ce, pour éviter que les connaissances soient oubliées peu de temps après les avoir acquises. Ce qui justifie ce passage à la compétence, ce n'est pas la négation de l'importance des savoirs mais au contraire leur pérennité que l'on souhaite favoriser en les liant à leur mise en oeuvre dans des situations complexes, situations où l'interdisciplinarité s'impose. (Perrenoud, 1995, p. 15)

Désilets et Brassard (1994) mentionnent que la compétence est un état et non une action. Ils précisent de plus que cette compétence est “un état ou une qualité globale de la personne qui résulte de l'intégration appropriée des savoirs, savoir-faire et savoir-être pertinents à un domaine professionnel.” Les mêmes auteurs apportent d'autres précisions fort utiles et éclairantes à l'égard de la compétence. On parle d'une structure de connaissances qui donne à la personne la capacité d'agir. La définition de Reboul (1980) rejoint celle de ces auteurs; en effet, il définit le savoir-agir ainsi:

Tout savoir-faire intéresse l'homme tout entier. Savoir-faire c'est pouvoir adapter sa conduite à la situation, faire face à des difficultés imprévues; c'est aussi pouvoir ménager ses propres ressources pour en tirer le meilleur parti, sans effort inutile; c'est enfin pourvoir improviser là où les autres ne font que répéter. Bien savoir-faire, c'est pouvoir agir intelligemment. (Reboul, 1980, p. 67-68)

Selon Tardif *et al.* (1992), pour arriver à développer des compétences, il faut adopter la perspective sous-jacente aux cadres constructiviste et systémique. Dans un cadre constructiviste, les savoirs, qu'il s'agisse de connaissances théoriques (connaissances déclaratives) ou de connaissances d'action (connaissances conditionnelles et connaissances procédurales) se construisent graduellement. Contrairement aux approches associationnistes, le développement de compétences ne peut donc être envisagé comme le résultat d'un ensemble de connaissances déclaratives, selon une hiérarchisation qui va d'un préalable à l'autre. Trois principes doivent être pris en compte dans le cadre constructiviste, soit l'interactivité, la contextualisation et la construction guidée. L'approche systémique est essentiellement

une manière d’aborder les phénomènes dans toute leur complexité et leur globalité. En fait, la conception systémique conduit à un enseignement pluridisciplinaire qui permet la résolution de problèmes complexes en tirant profit de l’éclairage de plusieurs disciplines et de la complémentarité de leurs méthodes et de leurs techniques. Dans un avis récent au ministre de l’Éducation, Le Conseil supérieur de l’éducation précisait qu’il retenait la conception de Le Boterf (1995) qui se présente comme suit:

La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, ...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l’ordre du “savoir mobiliser”. Pour qu’il y ait compétence, il faut qu’il y ait mise en jeu d’un répertoire de ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles, ...). Elle n’est pas de l’ordre de la simple application, mais de celui de la construction. (Le Boterf, 1995., p. 17)

Dans l’optique, ou la compétence ne se réduit pas ni à un savoir ni à un savoir-faire, l’expression de la compétence exige beaucoup plus que la capacité de reproduire une action ou une opération. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. À la limite, on pourrait dire que la compétence n’est pas un état ou une connaissance que l’on peut posséder. “De même qu’une collection de paires de boules ne constitue pas une partie de pétanque, un ensemble de savoir ou de savoir-faire ne forme pas une compétence.” (Le Boterf, 1995) Cependant, loin d’évacuer les différents types de savoirs, elle en suppose l’acquisition, voire la maîtrise, parce qu’elle requiert la capacité de les mettre en relation, de les actualiser dans un contexte singulier, pour comprendre, expliquer et résoudre des problèmes de différentes natures. Cette actualisation dans un contexte particulier, marquée par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources, est révélatrice du passage à la compétence. La compétence ne préexiste pas puisqu’elle se réalise dans l’action.

2.1 4 L'implantation de programmes

L'ambiguïté auréolant le concept de compétence a aussi alimenté les difficultés reliées à l'implantation de ce mode d'élaboration de programmes. Devant les nombreuses interrogations posées à l'endroit du Renouveau et de son nouveau modèle pédagogique, on note déjà des interprétations multiples sur la manière d'implanter la réforme.

Pour Nadeau (1988), l'implantation d'un programme s'inscrit dans une perspective d'évaluation. L'étape implantation du programme a pour but de vérifier l'application des divers éléments définissant le programme tels que le personnel (étudiants, enseignants et autres), le matériel physique, la dimension pédagogique (contenu, séquence), les méthodes d'enseignement et les activités d'apprentissage afin d'apporter les correctifs jugés nécessaires. Il est essentiel d'obtenir de l'information qualitative et quantitative concernant la conformité entre la planification du programme et sa mise en application.

Or, cette approche ne permet pas de rendre compte du vécu des acteurs impliqués dans le processus d'implantation de programmes. L'implantation constitue une mesure de changement organisationnel pour laquelle les acteurs doivent être consultés. Or, selon le ministère de l'Éducation, les mécanismes incarnés par la Commission d'évaluation devraient suffire à assurer la bonne marche de l'implantation de la réforme. (Boulet, 1997) Toutefois, Crozier (1991) formule une mise en garde en ce qui concerne cette illusion de contrôle sur la dynamique organisationnelle et sur les acteurs qui l'habitent. Ainsi, selon cet auteur, l'individu membre d'une organisation s'efforcera de tirer son épingle du jeu organisationnel en fonction de ses intérêts, et cela, même au détriment de prescriptions formelles quelles qu'elles soient:

Pour ne prendre qu'un exemple très simple, la conduite d'un individu face à ces supérieurs hiérarchiques au sein d'une organisation ne correspond absolument pas à un modèle simple d'obéissance et de conformisme, même tempéré par la résistance passive. Elle est le résultat d'une négociation et elle est en même temps un acte de négociation. (Crozier, 1991, p. 43)

Gross *et al.* (1971) ont démontré comment l'appropriation du changement par l'individu ou le groupe prend place au cours de la phase d'implantation. Pour Fullan et Stiegelbauer (1991, cités dans Savoie-Zajc, 1994), l'implantation se définit comme "le processus pendant lequel un programme, une approche, une compétence nouvelle pour un individu, pour un groupe est mis en pratique."

Gross *et al.* (1971) se sont intéressés aux conditions qui favorisent l'implantation d'une innovation dans un système scolaire. Selon eux, le degré d'implantation d'une innovation dépend de cinq conditions. Voici ces conditions: 1) le niveau de compréhension que les membres de l'organisation ont ou développent à l'égard de l'innovation; 2) les connaissances et les habiletés que possèdent les membres de l'organisation pour réaliser l'implantation de l'innovation; 3) leur capacité à réaliser l'innovation dépend aussi de la disponibilité du matériel et autres ressources; 4) la compatibilité de la structure organisationnelle avec celle requise par l'innovation; 5) le degré de motivation du personnel à consacrer du temps pour l'implantation de l'innovation.

Fullan et Stiegelbauer (1991, cités dans Savoie-Zajc, 1994) ont ajouté à ces facteurs en introduisant des aspects organisationnels: la disponibilité et la qualité du support administratif; la dynamique organisationnelle interne, ouverte et énergique; la qualité des liens avec la communauté externe. Ils ont également lié à la qualité de l'implantation de changements, la connaissance du processus de changement permettant de comprendre l'évolution de la dynamique vécue par le milieu. L'ensemble des ces facteurs apparaissent importants à considérer lors de l'implantation

d'une innovation comme le constatent ces études. On peut s'attendre à des difficultés d'implantation dans un contexte spécifique, si les problèmes auxquels sont exposés les enseignants quand ils implantent l'innovation n'ont pas été considérés et si aucun mécanisme de rétroaction n'est prévu à la suite de l'identification des obstacles et des problèmes.

2.2 LA COLLABORATION DE PARTENAIRES

La collaboration de partenaires apparaît également comme un facteur déterminant dans le succès de l'implantation d'une innovation. En effet, la mise en oeuvre des programmes par compétences requiert un travail de collaboration entre les acteurs du milieu de l'éducation et du travail pour l'élaboration du programme. Elle requiert aussi un travail de collaboration entre les enseignants issus de différents départements et conduit ainsi à un certain décloisonnement disciplinaire. L'organisation de l'enseignement de la plupart des collèges se structure à partir des disciplines d'enseignement plutôt que des programmes d'études. Dans le contexte du Renouveau, les enseignants oeuvrant dans un même programme se verront dans l'obligation de se concerter, d'échanger entre eux au sujet des compétences à développer, des épreuves à élaborer, etc. Actuellement, les collèges sont amenés à développer des mécanismes de concertation et même à revoir leurs modes d'organisation.

Pour qualifier la notion de partenariat, Zay (1994, cité dans Landry et Serre, 1994) et Landry (1994a) distinguent les partenariats selon le type d'acteurs impliqués, selon le champ d'action et selon la nature des relations. Ces distinctions permettent de situer le contexte dans lequel le "partenariat" se développe. Landry (1994b) classe également les modes de relations possibles en situant le partenariat dans un continuum qui va de l'information mutuelle d'une part, à la fusion, d'autre part, en passant par la

consultation, la coordination, la concertation, la coopération, le partenariat et la cogestion. Pour Kaddouri (1997), le partenariat se définit ainsi:

Le partenariat est une construction sociale faite par des acteurs eux-mêmes situés socialement ou professionnellement dans des rapports sociaux qui pèsent lourdement sur leurs implications partenariales. Cette construction n'est ni neutre, ni définitivement figée. Elle constitue des repères qui, à leur tour, se construisent et se déconstruisent en fonction de l'expérience et des rapports de force, touchant aux représentations des acteurs et à leurs identités. (Kaddouri, 1997, p. 10)

Par ailleurs, Landry (1994b) propose un cadre d'analyse dans lequel il identifie cinq dimensions consécutives des actions de formation en partenariat: politique, organisationnelle, didactique, pédagogique et personnelle. La dimension politique est relative au pouvoir des preneurs de décision qui entreprennent et contrôlent des actions de formation en partenariat dans un contexte socioéconomique, culturel et éducatif donné. La dimension organisationnelle concerne les structures, les ressources et les relations mises en place par les organisations engagées dans une formation en partenariat. Les approches, les méthodes et les moyens d'enseignement-apprentissage développés par les acteurs pédagogiques pour favoriser l'atteinte des objectifs d'une action de formation en partenariat définissent la dimension pédagogique. La dimension didactique concerne la définition et la délimitation des savoirs par des stratégies de formation qui prennent en compte les objectifs et les caractéristiques des partenaires dans des lieux et des temps déterminés. La dimension personnelle touche les personnes, c'est-à-dire les caractéristiques socio-professionnelles et personnelles, ainsi que les rôles attribués aux principaux acteurs d'une action de formation en partenariat, soit les décideurs, les organisateurs, les animateurs et les apprenants. (Landry, 1994b)

L'élaboration et l'implantation de programmes par compétences dans un champ de spécialisation encore peu défini, tel que le multimédia, constituent sans aucun doute un défi important pour les partenaires impliqués. Le succès de l'implantation d'une telle démarche dépend de nombreux facteurs comme nous avons tenté de le démontrer.

Voyons maintenant comment s'articule ce nouveau secteur de formation technique qu'est le multimédia, afin de mieux saisir les enjeux auxquels ont été confrontés les acteurs impliqués dans le processus d'élaboration et d'implantation de programmes.

2.3 LE MULTIMÉDIA

On définit actuellement le multimédia comme la convergence de plusieurs industries, soit l'industrie des communications, l'industrie de l'informatique et l'industrie des contenus. (SECOR, 1996) Chacun de ces secteurs d'industries se distingue par ses modes de distribution ainsi que par la nature de ses produits et services. Selon l'étude conduite par Pricewaterhouse Coopers (1999), l'industrie québécoise du multimédia se composerait d'entreprises oeuvrant dans cinq secteurs d'activités particuliers. Le coeur de l'industrie oeuvre dans le domaine de la création et de l'intégration de contenus. Les autres secteurs regroupent les entreprises d'équipements et de logiciels, les fournisseurs d'accès internet, les distributeurs de cédéroms et les entreprises de services connexes. Dans l'industrie du contenu, de nombreux spécialistes interviennent, tels les auteurs, les compositeurs, les réalisateurs, les programmeurs, les artistes graphiques, les producteurs de films et d'émissions télévisuelles, les compagnies de disques, etc. (SECOR, 1996)

Bref, cette industrie couvre un vaste éventail allant du développement et de la mise à jour de sites internet pour la commercialisation de produits et services et la diffusion d'informations dites corporatives au sujet d'entreprises ou d'institutions publiques, de la vente de produits reconnus, comme des outils de référence et de diffusion des connaissances, des instruments de formation ou de divertissement. (Pricewaterhouse Coopers, 1999, p. 9)

L'un des effets de ce manque de clarté dans la définition de l'industrie est de créer, aux dires même des membres de l'industrie, "une certaine confusion qui s'avère un obstacle à sa croissance." (DJC Research pour Industrie Canada, 1996, cité dans Pricewaterhouse Coopers, 1999). Selon des experts, cette industrie "doit échapper à ce stade de son évolution à une définition trop précise afin de ne pas entraver son

éclosion.” (Pricewaterhouse Coopers, 1999) Une autre des difficultés liées au développement de la main-d’oeuvre en multimédia est la méconnaissance des professions et des compétences qui s’y rattachent:

Les intervenants de l’industrie observent que beaucoup de travailleurs qui possèdent des antécédents techniques manquent toutefois de compétences créatives et artistiques et inversement que de nombreux créateurs et artistes possèdent une maîtrise insuffisante des technologies. (CRHSC, 1998, p. ix)

L’industrie est véritablement à la recherche d’une main-d’oeuvre qui puisse assurer la convergence entre la création et la technologie. Même si ces deux compétences, soit la créativité et la maîtrise des technologies, ont une importance égale, “la division du travail reste souhaitable parce que le degré de spécialisation serait insuffisant si on les recherchait dans la même personne.” (CRHSC, 1998) Cependant, on reconnaît qu’il est difficile de trouver des candidats possédant cette combinaison de compétences, qui s’avère critique pour de nombreuses petites entreprises, où les professionnels se doivent d’assumer diverses fonctions. Par ailleurs, l’étendue des compétences artistiques ou techniques recherchées peut varier selon la taille de l’entreprise, la nature du produit, l’envergure des travaux et les exigences relatives au poste occupé.

En plus de ce profil particulier, la polyvalence apparaît comme une compétence essentielle compte tenu de la petite taille de la majorité des entreprises en multimédia au Québec. Ceci explique d’ailleurs le fait qu’elles organisent et gèrent leurs activités en fonction de leurs projets. Par définition, la production multimédia repose sur des équipes multidisciplinaires. Ces équipes peuvent cependant se limiter à trois personnes polyvalentes: un concepteur-scénariste, un programmeur et un graphiste. (SQDM, 1996) Bon nombre d’entre elles embauchent des professionnels à contrat pour des travaux plus spécialisés. Dans cette perspective, elles sont plus susceptibles d’avoir besoin de travailleurs polyvalents, alors que les grandes entreprises ont tendance à

embaucher des spécialistes qui travaillent au sein d'équipes multidisciplinaires. L'importance relative des généralistes et des spécialistes semble donc dépendre de la taille de l'entreprise, plutôt que des différences sectorielles ou régionales.

En plus de la polyvalence, les aptitudes interpersonnelles et personnelles, ainsi que la capacité de comprendre les besoins du consommateur ou du client, sont autant d'habiletés que doivent posséder, aux yeux des acteurs de l'entreprise, les professionnels du multimédia. (PricewaterhouseCoopers, 1999) Parmi les compétences particulières recherchées, mentionnons la créativité, la compétence technique, la compétence commerciale, les aptitudes à la communication et les compétences relatives au contenu. La fabrication d'un produit multimédia met en jeu de nombreuses activités qui ne s'articulent pas toujours de façon linéaire. La résolution de problèmes représente une grande partie du travail, car de nombreux obstacles peuvent entraver la production des documents et leur intégration, ainsi que la distribution ou l'installation du produit. La coordination des travaux est aussi un facteur de succès déterminant.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Cette troisième partie de notre recherche décrit l'étude de cas réalisée. Dans un premier temps, il sera question de justifier et d'explicitier nos choix méthodologiques. Principalement notre propos portera sur le choix d'une approche qualitative et le choix d'une étude de cas comme méthode de recherche. Nous présenterons ensuite le cas retenu dans le cadre de cette recherche. Nous terminerons ce chapitre par une description des instruments de collecte de données.

3.1 LE CHOIX D'UNE APPROCHE QUALITATIVE

Une approche qualitative/interprétative en sciences humaines et sociales a pour but de comprendre des phénomènes humains et sociaux et se concentre sur le sens que les individus et les groupes donnent à l'action, à la vie quotidienne et à la construction de la réalité sociale. (Deslauriers, 1991; Poisson, 1990) Deux facteurs identifiés par Karsenti et Savoie-Zajc (2000) justifient le choix de cette approche: il s'agit de l'accessibilité des résultats et des connaissances produits par la recherche.

L'accessibilité des résultats résulte du rapport que le chercheur entretient avec la réalité des répondants. Puisque ce type de recherche se situe au coeur de la vie quotidienne, il est important que les résultats soient formulés en des termes familiers aux participants afin qu'ils s'y reconnaissent. La démarche qualitative/interprétative permet au chercheur de tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement; c'est le deuxième facteur qui légitime la pertinence de ce type de recherche. Notre intérêt pour le sens que des acteurs développent à l'égard

du rôle qu'ils ont joué dans le processus de mise en oeuvre de programmes courts par compétences situe notre recherche dans une approche qualitative/interprétative. Dans cette optique, le processus de l'élaboration d'un programme est inséparable des perceptions des partenaires et du contexte social, politique, culturel dans lequel prend place l'action entre les partenaires. De plus, les conduites sociales ne pourraient se comprendre et s'expliquer en dehors de la perspective des acteurs sociaux. L'usage des méthodes qualitatives/interprétatives est un moyen de rendre compte et de tenir compte du point de vue des acteurs sociaux dans la compréhension et l'interprétation de leurs réalité.

L'approche qualitative/interprétative conçoit la réalité comme étant appréhendée à travers le filtre de l'expérience individuelle. Selon ce type d'approche, les phénomènes humains et sociaux sont avant tout des phénomènes subjectifs dont on veut saisir le sens que les acteurs leur donnent. Dans le but d'en arriver à une compréhension multidimensionnelle d'un phénomène, il importe d'en révéler les multiples facettes en construisant un réseau de sens, crédible pour les acteurs même. Les significations produites restent donc subjectives et construites à l'intérieur d'une dynamique interactive s'établissant entre les acteurs d'une même réalité. Cette approche oblige le chercheur à penser selon un modèle dialectique, c'est-à-dire un mode qui permet de prendre en compte l'émergence de mouvements contradictoires, d'orientations imprévues qui surviennent inmanquablement dans l'étude d'un phénomène.

Comme l'ont mentionné plusieurs tenants des approches qualitatives, l'objet d'étude est abordé de manière ouverte et implique la subjectivité de la chercheure. De ce fait, cette dernière se place dans une position proche de son objet d'étude de telle sorte que ses présupposés à l'égard du phénomène et du contexte étudié transparaissent dans sa façon de traiter les données. L'importance de la subjectivité dans l'analyse des phénomènes sociaux a été fortement soulignée, entre autres, par les approches interactionnistes. (Mead et Blumer, cités dans Forquin, 1989) Selon ces approches,

notre appréhension du monde social passe par une activité de sélection et d'interprétation liée à nos valeurs. (Laperrière, 1997) La question du contexte, comme celle de la culture des acteurs sociaux, sont deux éléments importants à prendre en considération pour les interactionnistes puisqu'ils influencent le cadre d'interprétation que nous pouvons donner à nos actions et à celles des autres. "L'approche interactionniste conçoit également les collectivités humaines comme étant constituées des réseaux d'interaction et de communication, à travers lesquels se construisent le consensus de l'action concertée." (Laperrière, 1997) Sur le plan méthodologique, ces considérations générales se traduisent par la reconnaissance du rôle central de l'intentionnalité et des valeurs, tant du côté des sujets étudiés que de celui de la chercheuse.

3.2 LE CHOIX D'UNE ÉTUDE DE CAS

Différentes pratiques de recherches comme l'ethnographie, la phénoménologie, l'interactionnisme symbolique et l'étude de cas appartiennent aux approches qualitatives, puisqu'elles mettent l'accent sur l'étude de phénomènes humains et sociaux par l'entremise du sens que les gens accordent à de tels phénomènes. En considérant l'objet de la présente recherche, qui se concrétise dans l'articulation du processus d'élaboration et d'implantation de programme par compétences, nous voulons considérer à la fois la nature du processus et les rôles des partenaires impliqués. Au sens où la définit Stake (1994), l'étude de cas nous apparaît méthodologiquement pertinente par rapport à notre sujet d'investigation, d'abord parce que notre attention est portée sur un phénomène contemporain dans un contexte réel et ensuite parce que nous soulevons le "comment" comme question de recherche. Nous retenons également l'étude de cas parce que nous nous intéressons à un cas individuel, soit un nouveau programme d'étude élaboré par une institution. Comme le précise Stake (1994), ce sont les particularités d'un cas spécifique qui retiennent notre attention. Nous étudie

visé donc à comprendre le système représenté par le cas, le sens des interactions qu'on y trouve, le pourquoi et le comment du phénomène en question.

En outre, l'étude de cas permet de rendre compte du caractère évolutif et complexe de la dynamique des phénomènes sociaux. Elle s'applique bien aux situations dont les frontières entre le phénomène à l'étude et son contexte ne sont pas clairement définies. Schramm (1971, cité dans Yin 1994) affirme que l'étude de cas essaie d'éclairer une décision ou une série de décisions, pourquoi elles ont été prises, comment elles ont été implantées et quels ont été les résultats. "Le cas lui-même doit être traité comme un système intégré; les composantes n'ont pas à bien fonctionner et on peut y trouver des éléments irrationnels." (Stake, 1994)

Huberman et Miles (1991) préfèrent utiliser le terme "site" plutôt que le terme "cas", puisque cela permet de faire référence au contexte et au milieu spécifique dans lequel le cas est étudié. Un cas peut recouvrir une grande variété de situations pour une période et un environnement donné. Des sujets tels un comportement individuel, une organisation, un processus, un programme, une institution et même un événement ont fait l'objet d'études de cas. Selon Yin (1984), l'étude de cas est appropriée lorsque l'on examine des phénomènes complexes, tel un processus organisationnel, dans lequel on cherche à saisir les caractéristiques globales et significatives des événements de la vie réelle. La position de Mucchielli (1996) rejoint celle de Stake (1994); voici comment il définit l'étude de cas:

Elle consiste à rapporter une situation réelle prise dans son contexte et à l'analyser pour voir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse. Un des avantages de l'étude de cas est de fournir une situation où l'on peut observer le jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant ensemble, permettant ainsi de rendre justice à la complexité et la richesse des situations sociales. (Mucchielli, 1996, p. 77)

Par ailleurs, Yin (1994) précise que le contexte d'étude est souvent en changement et que pour cette raison on peut dire que les frontières entre le phénomène étudié et le contexte ne sont pas toujours clairement définies. C'est aussi une forme de recherche qui dépend de multiples sources d'évidences qualitatives et quantitatives. Ceci nécessite de recourir à plusieurs sources de données afin de saisir globalement et en profondeur l'objet d'étude. Différentes sources de données seront à envisager dans la collecte des données: on pense à différentes personnes, à différents documents. Ce dernier aspect des sources multiples des données de la définition des études de cas, nous conduira à traiter de la triangulation des données dans la démarche méthodologique.

Dans la littérature on trouve deux types d'étude de cas: l'étude de cas unique et l'étude de cas multiples. Les études de cas unique portent sur un seul cas ou sur un ensemble de cas étudiés séparément, tandis que les études de cas multiples permettent d'établir des comparaisons entre les cas. (Huberman et Miles, 1991; Yin, 1994) Certains auteurs, comme Huberman et Miles (1991), préfèrent utiliser le terme "site" plutôt que le terme "cas", puisque cela permet de faire référence au contexte et au milieu spécifique dans lequel le cas est étudié. Notre recherche est donc une étude de cas unique, puisque nous nous intéressons au cas d'un seul programme élaboré et implanté par le Cégep de Matane soit l'AEC en multimédia

Les trois distinctions établies par Stake (1994) permettent de définir si l'étude de cas est intrinsèque, instrumentale ou collective. La première viserait une compréhension approfondie d'un cas particulier, qui comporte pour le chercheur un intérêt particulier. L'objectif du chercheur, en choisissant une étude de cas intrinsèque, n'est donc pas de produire des généralisations à partir d'un cas représentatif d'un ensemble de cas. Dans cette perspective, notre étude de cas est intrinsèque au sens où le définit Stake (1994), puisque nous cherchons à mettre en évidence les particularités d'un seul cas, soit celui de l'AEC du cégep de Matane.

3.3 LE CAS DE L'AEC EN TECHNIQUES DE PRODUCTION MULTIMÉDIA

L'étude de cas unique que nous avons choisie de conduire est celle de l'AEC en techniques de production multimédia offerte, depuis septembre 1997, au Service de la formation continue du Cégep de Matane. Considérant l'impact des nouvelles technologies de l'information et des communications et particulièrement du multimédia dans les différents secteurs économiques de la région du Bas-Saint-Laurent, le Cégep de Matane réalisait une étude préliminaire en 1996, pour vérifier les besoins de formation en multimédia dans la région. L'étude a révélé qu'il y avait effectivement des besoins de formation en multimédia qui n'étaient pas comblés et que les programmes menant à un diplôme étaient inexistantes dans la région. Fort de ces constats, le Service de formation continue du Cégep de Matane a donc procédé au développement du programme de formation en production multimédia, à l'achat d'équipement informatique et au perfectionnement des ressources humaines.

Cette initiative, qui avait pour but de répondre aux nouveaux besoins en formation et en développement de la main-d'oeuvre en technologies multimédias, devait favoriser l'émergence de créneaux de développement régionaux à haute teneur technologique tout en fournissant aux entreprises de la région des ressources humaines formées en multimédia. À cet égard, un partenariat étroit entre le monde de l'éducation et celui du travail a donc été favorisé. Plusieurs acteurs régionaux ont été impliqués dans la concrétisation de ce projet, dont Québec-Téléphone, la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre (S.Q.D.M.) et le Conseil régional de concertation et de développement (CRCD).

Conformément aux orientations préconisées par la direction générale de la formation professionnelle et technique, ce programme a été élaboré par compétences, formulé par objectifs et par standards. De plus, il a été conçu suivant le cadre

d'élaboration des programmes d'études techniques qui exige, notamment, la participation des partenaires du milieu du travail et de l'éducation. Le programme "techniques de production multimédia" vise à former des technologues aptes à créer des documents multimédias composés de sons, d'images, d'animations, de séquences vidéo, de textes et d'éléments interactifs. Les stratégies globales du programme suggèrent un ensemble de moyens d'enseignement et d'apprentissage pour favoriser l'atteinte des objectifs en se rapprochant le plus possible de la réalité du marché du travail. Pour ce programme, une démarche fondée sur la réalisation d'un projet multimédia dans toutes ses étapes a été privilégiée par les spécialistes de la profession. Ce choix pédagogique nécessite une démarche concertée de la part des enseignants. Ce programme a été conçu de façon à assurer le renforcement et l'intégration des apprentissages:

Le programme doit être perçu comme un système où chaque compétence entretient un lien étroit avec les autres compétences qui s'y rapportent. Ceci demande une concertation réelle des enseignantes et enseignants pour mener à terme l'ensemble des buts, des objectifs et des intentions éducatives dans une démarche unifiée, intégrée et cohérente. (Cégep de Matane, 1997c)

Dans le cadre de notre recherche, il est question de comprendre comment s'articule l'élaboration de cette AEC selon l'approche par compétences et son implantation au Service de la formation continue du Cégep de Matane. Ce cas représente un intérêt particulier: en effet, c'est la seule AEC en multimédia au Québec à avoir été conçue selon l'approche par compétences. Comme nous l'avons déjà précisé, notre recherche est une étude de cas unique, puisque nous nous intéressons au cas d'un seul programme élaboré et implanté par le Cégep de Matane. Cette étude de cas est aussi intrinsèque au sens où le définit Stake (1994), puisque nous cherchons à mettre en évidence les particularités de ce cas.

3. 4 LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

La démarche méthodologique d'une recherche qualitative/interprétative comprend deux phases, soit la collecte de données et l'analyse qualitative des données. Cette phase "nécessite l'utilisation de stratégies souples afin de préserver l'interaction avec les participants." (Savoie-Zajc, 2000) Dans ce type de recherche, la chercheure privilégie l'entrevue semi-dirigée avec questionnaire et observation participante plutôt qu'à l'observation faite à partir de grilles d'observation. Dans le but de faire émerger plusieurs aspects d'un problème étudié, il apparaît nécessaire que la chercheure utilise plusieurs stratégies de collecte de données, telles que l'entrevue, l'observation et l'usage de matériel écrit divers. Pour notre part, nous avons retenu l'entrevue et l'usage de matériel écrit. Les lignes qui suivent présentent ces deux instruments de collecte de données.

3.4.1 L'entrevue

L'entrevue semi-dirigée est la méthode choisie pour recueillir nos données. Ce type d'entrevue est souvent utilisé dans les approches qualitatives de recherche comme mode de collecte de données parce qu'il permet une certaine structuration tout en laissant une souplesse lors de l'entretien avec la personne interrogée. Voici comment Savoie-Zajc (1997) définit l'entrevue:

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes impliquées. (Savoie-Zajc, 1997, p. 265)

Plusieurs arguments justifient le recours à l'entrevue. D'un point de vue épistémologique, la compréhension des conduites sociales doit être appréhendée à partir de la perspective des acteurs sociaux. La prise en compte des dilemmes et des enjeux que vivent les acteurs sociaux apparaît comme un argument de type éthique et

politique. Enfin, d'un point de vue méthodologique, l'entrevue constitue un instrument privilégié d'accès à l'expérience des acteurs dans la mesure où ces expériences sont interprétées à la lumière de la perspective même des acteurs. Ceci rejoint la perspective des interactionnistes qui insistent sur le sens que les acteurs confèrent à leur action, sur la façon dont ils se représentent le monde et sur la façon dont ils ressentent leur situation. Le contexte social, tels une institution ou les groupes d'appartenance, la construction de sens et le façonnement de trajectoires sociales sont des aspects à prendre en considération. L'entrevue, parce qu'elle permet d'entrer en relation avec les autres, apparaît comme une porte d'entrée sur l'interprétation que des acteurs sociaux font de leur vécu.

Ce vécu, difficile d'accès, est médiatisé au travers du jeu et des enjeux des rapports sociaux qu'impliquent nécessairement la relation d'entretien ainsi qu'au travers du jeu aussi complexe de multiples interprétations auxquelles les discours donnent lieu. (Poupart, 1997, p. 198)

Rappelons que l'objectif visé est de comprendre le vécu des acteurs impliqués dans le processus d'élaboration et d'implantation de programmes par compétences. Comme nous cherchons à comprendre le point de vue des acteurs, ceci nous place dans une position d'intersubjectivité. Notre rôle est donc de guider les acteurs avec des thèmes précis et des questions ouvertes. Dans le cadre de cette recherche, nous avons conduit des entretiens semi-dirigés auprès des partenaires impliqués dans la conception du programme en techniques de production multimédia. Un entretien est semi-dirigé en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il souhaite recevoir une information de la part de l'interviewé.

Les entretiens ont été conduits auprès de six acteurs du milieu des entreprises et de treize acteurs du milieu de l'éducation qui ont été impliqués dans les différentes

phases de l'élaboration et de l'implantation du programme. Les acteurs ont été choisis en fonction de leur disponibilité à participer à la recherche. Trois types de schémas d'entrevue ont été élaborés (Annexe 1): un pour les acteurs du milieu des entreprises et deux pour les acteurs du milieu de l'éducation. Ces schémas contiennent des catégories de questions élaborées en fonction des étapes de l'élaboration et de l'implantation de programmes auxquelles les acteurs ont participé. Les acteurs du milieu de l'entreprise ont été impliqués au niveau de l'analyse de situation de travail (AST) et de la rédaction du projet de formation. Parmi les acteurs du milieu de l'éducation nous avons considéré deux groupes d'acteurs, soit les enseignants et les professionnels (cadres, conseillers pédagogiques, consultants). Les professionnels ont été impliqués dans l'animation et la coordination de l'élaboration et de l'implantation du programme. Les enseignants ont été impliqués surtout à l'étape de la validation du programme et de son implantation.

Les catégories de questions des schémas d'entrevue, soit l'émergence, l'élaboration et l'implantation du programme sont en lien avec les idées décrites dans le cadre de référence. De façon plus spécifique, les questions concernant l'émergence du programme, discutent du type d'acteurs impliqués, leur champ d'action, leurs relations et le contexte dans lequel la collaboration entre ses différents acteurs a pris place. Ses questions se réfèrent à la section du cadre de référence qui traite de la collaboration de partenaires. Certaines questions, sur l'élaboration du programme concernent les cinq dimensions consécutives des actions de formation en partenariat telles que décrites par Landry (1994b). Par exemple, les questions sur le choix des acteurs qui ont participé à l'élaboration du programme, touchent la dimension politique des actions de formation en partenariat, tandis que les questions sur le déroulement du processus d'élaboration de programme, touchent à la dimension organisationnelle. Les questions sur le choix des compétences se réfèrent à la dimension didactique et celles sur les rôles joués par les acteurs sont en lien avec la dimension personnelle.

Les questions sur la description du processus d'implantation de programme et les changements apportés en cours de route, tentent de vérifier l'application des divers éléments (ressources humaines, matérielles, physiques) définissant le programme telles que présentées par Nadeau (1988) dans le cadre de référence. Les questions sur les perceptions de l'enseignement donné, les perceptions de l'importance accordée à certaines compétences, se réfèrent aux conditions qui favorisent l'implantation d'une innovation dans un système scolaire telles que décrites par Gross *et al.* (1971), dans le cadre de référence. Les questions sur les difficultés rencontrées en regard de la coordination de programme sont en lien également avec les propos de cet auteur.

Finalement, les questions qui portent sur la conception du travail et de la formation du technologue en multimédia sont en liens avec les conclusions des études réalisées par la SQDM (1996), SECOR (1996) et Pricewaterhouse Coopers (1999). Les questions dans cette section se rapportent aussi à la dimension de l'élaboration et de l'implantation du programme.

3.4.2 L'analyse documentaire

La recherche qualitative/interprétative nécessite que soient combinés plusieurs modes de collecte de données afin de compenser pour les biais inhérents à chacun pris individuellement. L'analyse documentaire est donc le deuxième mode de collecte de données retenu pour cette recherche. L'analyse documentaire consiste à analyser diverses sources d'informations écrites (compte rendu de réunions, rapports, demandes de subventions, étude de faisabilité, etc.), visuelles, électroniques (programmes informatiques) ou orales (enregistrements).

Pour les besoins de notre recherche, nous avons choisi de consulter tous les documents produits par le cégep de Matane au cours du processus d'élaboration du programme en techniques de production multimédia. Étant donné que la production de

ces documents s'inscrivent dans le processus de gestion des programmes tels que défini dans le Cadre général de la DGFPT (1995), il était important de les consulter tous afin de bien comprendre l'ensemble du processus.

Le document *Projet d'attestation d'études collégiales en production multimédia*, Travaux préliminaires (1996a), a été consulté parce qu'il fait partie des études préliminaires conduites par la DGFPT (1995) servant à déterminer de façon plus précise les besoins de formation liés à un programme. En effet, avant d'amorcer les travaux d'élaboration d'un programme, la Direction des programmes doit disposer d'un ensemble d'éléments d'information émergeant de la planification sectorielle collégiale de même que les études qui y sont associées.

Le document *Technologue en production multimédia. Rapport de la situation de travail*, (1996b), a été consulté parce qu'il présente l'ensemble des éléments d'information recueillis lors de la tenue de l'analyse de la situation de travail (AST). L'AST est une consultation menée uniquement auprès des acteurs du monde du travail. Elle a pour but de tracer le portrait d'une profession. Le document consulté contient les renseignements suivants: Description générale de la profession du technologue en production multimédia (nature du travail, conditions d'exercice et d'organisation du travail, etc), une description du travail (tâches et opérations), les conditions d'exercice des tâches, les habiletés et comportements transférables et les suggestions concernant la formation.

Le document *Centre de formation et de consultation en multimédia* (1997a) ne fait pas partie des documents produits dans le cadre du processus d'élaboration de programme tel que défini par la DGFPT (1995). Ce document décrit le projet de création d'un centre de formation et de consultation en multimédia associé au Cégep de Matane. Il a été consulté parce qu'il contient des informations sur les besoins de formation dans le domaine du multimédia à Matane. Ces renseignements étaient

pertinents en regard de notre questionnement sur l'émergence du programme en techniques de production multimédia au Cégep de Matane.

Le document *Techniques de production en multimédia, Programme d'études collégiales*, édition provisoire (1997b), a été consulté parce qu'il présente dans la première partie une vue d'ensemble du programme, des buts du programme et des compétences visées. La deuxième partie décrit les objectifs et les standards du programme. Enfin, le document *Guide d'accompagnement du programme d'études*, (1997c) contient des informations sur les principes directeurs du programme, les principes andragogiques, les intentions éducatives, les stratégies globales du programme, l'intégration des apprentissages, la synthèse du programme d'études, la présentation de la matrice des compétences, l'organigramme des compétences, le calendrier de la séquence d'enseignement et les rôles et fonctions des enseignants et enseignantes. Il comporte aussi des tableaux, soit la matrice des compétences, l'organigramme des compétences par fonction de travail, l'organigramme des compétences par session, les calendriers des sessions 1-2-3. Ces documents nous ont été utiles pour situer les propos des acteurs en ce qui concerne les choix pédagogiques qui ont été faits lors du processus d'élaboration de programme. Ils nous ont également permis de comprendre certains problèmes exprimés par les acteurs en ce qui a trait à l'implantation du programme, notamment sur la question de la séquence des cours.

3.5 L'ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES

Comme l'indique Deslauriers (1991), “analyser des données, dans ses termes les plus simples, renvoie aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés.” (p. 79) Le chercheur veut donc saisir le sens des données recueillies. Ce processus n'est pas linéaire mais plutôt continu et itératif en ce sens que le chercheur fait des “allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, permettant des ajustements à la classification des données.” (Savoie-Zajc, 2000)

La codification, une opération de réduction des données, consiste à associer une idée aux divers segments des transcriptions des données ou des productions écrites. Mentionnons que dans le cadre de notre recherche, les entrevues ont été enregistrées sur bande audio et par la suite elles ont été transcrites en format de traitement de texte MS Word. Puisque c'est une autre personne qui a effectué cette opération, la chercheuse a écouté chaque entrevue afin de vérifier l'exactitude de la transcription.

Les informations requises pour préparer une étude de cas proviennent habituellement de six sources: des documents d'archives, des entrevues, l'observation directe, l'observation participante, et des objets physiques. (Yin, 1984) Les données utilisées pour l'analyse proviennent de deux sources d'informations, soit les entretiens et les documents écrits (étude préliminaire, rapport, lettres d'entente, programme). La mise en forme de l'étude de cas pose le problème de la sélection des informations à retenir. Selon Huberman et Miles, tel que cité par Mucchielli (1996), nous avons utilisé une matrice pour organiser l'information de façon méthodique et ainsi assurer une rigueur suffisante à notre analyse:

Il convient, d'une part, de clarifier le sujet à étudier de façon à ne retenir que les informations qui y sont liées et d'autre part, de procéder avec une matrice dont la forme sera conçue pour les besoins spécifiques du cas qui permettra de bien relever les caractéristiques que l'on désire étudier. Il faut donc bien définir le point de vue à partir duquel on veut examiner la situation étudiée et structurer la présentation d'une manière qui rende intelligible le type de phénomène auquel on s'intéresse. (Mucchielli, 1996, p. 79)

Nous avons retenu une approche relativement ouverte concernant l'analyse et l'interprétation du matériel afin, dans un premier temps, de rapporter la situation telle qu'elle a été vécue par les acteurs concernés et, dans un deuxième temps, d'éviter le risque d'une grande sélectivité a priori dans la rédaction. Nous avons construit une grille comprenant des catégories d'analyse après la rédaction du cas (Annexe 2). La

grille de catégories d'analyse a été rédigée en fonction des deux profils des acteurs interrogés soit les acteurs du milieu de l'éducation et celui des entreprises. La grille utilisée a permis d'organiser le contenu des informations, tout en laissant la possibilité d'ajouter des catégories pour rendre compte de phénomènes qui n'avaient pas été anticipés. Le regroupement graduel des informations sous forme de thèmes a fait en sorte que la grille a fait l'objet de plusieurs changements au fur et à mesure de la progression de l'analyse. Comme le suggèrent la plupart des auteurs, tels que Blanchet et Gotman (1992, cités dans Boutin, 1997), nous avons procédé entretien par entretien pour effectuer l'analyse de contenu, afin de bien rendre compte de la logique du monde référentiel décrit par rapport aux objectifs de notre recherche. Une analyse plus approfondie a permis d'établir des liens qui ont pris le nom de thèmes entre les catégories.

On trouve en fait dans une étude de cas, deux niveaux de compréhension et il importe de bien les rendre. Le premier niveau de notre analyse comporte la description du cas, et on peut y retracer l'évolution des différentes étapes du processus d'élaboration et d'implantation de programmes. Le deuxième niveau d'analyse comporte l'analyse et les explications devant permettre de saisir les liens unissant les événements qui sont rapportés. En effet, l'interprétation et l'analyse du matériel recueilli est une étape importante en ce sens qu'elle constitue un acte d'interprétation qui a pour but de déceler les liens entre les événements, les structures, les rôles et les forces sociales influant sur les personnes interviewées. (Boutin, 1997)

Pour l'analyse des données nous avons eu recours à la triangulation en utilisant plusieurs sources d'information. La stratégie de triangulation est un moyen qui vise à accroître la crédibilité d'une recherche. C'est une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs méthodologies de recherche ou une variété de modes de collectes de données afin de compenser pour les biais inhérents à chacune prise individuellement. (Savoie-Zajc, 1993) Denzin (1978) identifie quatre types de triangulation: des données, du chercheur, des méthodes et théorique. La

triangulation des méthodes retenue dans le cadre de cette recherche a consisté à recourir à plus d'une méthode de cueillette de données, ce qui nous a permis de considérer l'objet étudié de deux façons. Nous avons fait une analyse des entrevues réalisées auprès des acteurs du milieu de l'éducation en lien avec l'analyse documentaire.

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette section présente et analyse les principaux résultats de recherche obtenus suite aux entretiens réalisés auprès des deux groupes d'acteurs tel que décrit dans la section précédente. Nous procédons d'abord par une identification des acteurs interrogés. Nous présentons ensuite les conceptions que les acteurs ont du multimédia, du travail et de la formation du technologue en multimédia puisqu'elles sont dominantes sur le processus d'élaboration et d'implantation de programmes. Les avantages et inconvénients de l'approche par compétences sont ensuite expliqués par les acteurs. Nous poursuivons avec une description de chacune des étapes du processus d'élaboration et d'implantation de programmes auxquelles les différents groupes d'acteurs ont participé. Finalement, les effets de l'approche par compétences sur le processus d'élaboration et d'implantation de programmes et sur les effets de l'approche par compétences sur l'enseignement et l'apprentissage viennent clore cette section.

4.1 LE PORTRAIT DES ACTEURS

Pour notre étude de cas nous avons retenu deux catégories d'acteurs, soit les acteurs du milieu des entreprises et ceux du milieu de l'éducation. Les acteurs du milieu de l'éducation sont divisés en deux catégories, soit la catégorie enseignants et la catégorie autre personnel. Nous avons fait deux tableaux (Tableau 4.1 et Tableau 4.2) qui permettent d'identifier les acteurs et leurs responsabilités professionnelles lors de leur participation à l'élaboration du programme en techniques de production multimédia, leur formation initiale et leurs expériences de travail antérieures.

Tableau 4.1

L'identification des acteurs du milieu de l'entreprise

Acteurs	Responsabilités lors de l'élaboration du programme	Formation initiale	Expérience de travail
Entreprise 1	Vice-président de l'entreprise, responsable du développement informatique et du développement multimédia des logiciels et du Service à la clientèle	Formation universitaire en génie informatique	Expérience chez Bell et Apple
Entreprise 2	Responsable de la conception, scénarisation et réalisation et de la présentation des produits multimédia	Formation universitaire en physique	Expérience en enseignement des sciences au secondaire
Entreprise 3	Gestion de l'entreprise	Formation en ébénisterie, arts, gestion et informatique	Gestion de l'entreprise
Entreprise 4	Responsable de la conception, de la scénarisation et de la réalisation	Formation universitaire en sciences politiques	Expérience comme réalisateur à la télévision
Entreprise 5	Vice-président au marketing	Formation universitaire en communication et AEC en infographie	Expérience dans le domaine de la télévision
Entreprise 6	Responsable de la gestion du développement, de la conception et de la production	Formation universitaire en mathématique et en informatique	Expérience comme consultant dans des compagnies de multimédia

Tableau 4.2
Identification des acteurs du milieu de l'éducation

Acteurs	Responsabilités lors de l'élaboration du programme	Formation initiale	Expériences de travail
Enseignant 1	Coordination de département et enseignement	Formation universitaire en arts visuels	Enseignement
Enseignant 2	Enseignement	Formation universitaire en Médias studies	Photographe pigiste
Enseignant 3	Enseignement	Formation universitaire en philosophie	Rédacteur dans le domaine du cinéma, de la télévision et de la publicité
Enseignant 4	Enseignement	Formation en informatique de gestion	Enseignement de l'informatique au sec.
Enseignant 5	Coordination de département et enseignement	Formation universitaire en histoire de l'art et en informatique	Enseignant en histoire de l'art
Enseignant 6	Coordination de programmes et enseignement		Enseignement
Enseignant 7	Enseignement	Formation collégiale en photographie, apprentissage autodidacte en multimédia	Infographiste
Enseignant 8	Coordination de programmes et enseignement	Formation universitaire en arts visuels assistée par ordinateur	Enseignement
Enseignant 9	Président de la Fédération des enseignants à la CEQ	Formation universitaire en linguistique	Enseignant en linguistique
Autre personnel 1	Conseiller pour l'élaboration du programme	Formation universitaire en andragogie	Consultant
Autre personnel 2	Direction	Formation universitaire en politique	Cadre dans différentes organisations
Autre personnel 3	Conseiller pédagogique et coordination des activités et programmes de formation offerts par les Services de formation continue	Formation universitaire en économie	Enseignant en économie et en droit
Autre personnel 4	Conseiller pédagogique au secteur régulier	Formation universitaire en philosophie, en gestion et en didactique	Enseignant en philosophie

4.2 LES CONCEPTIONS DES ACTEURS

À la lecture des données recueillies lors des entrevues, les conceptions des acteurs ont semblé orienter de façon importante le processus d'élaboration et d'implantation de programmes. Cette section vise à présenter les conceptions des acteurs à propos du multimédia, du travail et des compétences du technologue et, finalement, de la formation du technologue.

4.2.1 Les conceptions du multimédia

L'ensemble des acteurs du milieu de l'entreprise définissent le multimédia comme la convergence de cinq principes, soit l'image, le texte, le son, la vidéo et l'interactivité. Ces principes sont utilisés dans le but de communiquer un message. Un des acteurs du milieu de l'éducation souligne que le multimédia ne consiste pas seulement à impliquer plusieurs médias dans un processus, "on parle surtout qu'il faille les intégrer les uns avec les autres et c'est cette intégration là qui fait la caractéristique du multimédia." (Enseignant 9)

L'interactivité apparaît comme un autre principe important qui caractérise le multimédia et le distingue de la vidéo classique. Le multimédia va plus loin en ce qu'il implique directement l'utilisateur et son choix. L'Entreprise 3 mentionne qu'une particularité spécifique au multimédia est d'être non linéaire contrairement au cinéma. Ce point de vue est partagé par l'Enseignant 3 qui affirme que le multimédia est circulaire, labyrinthique et arborescent. Il doit aussi être construit sur un concept qui reflète une recherche de sens:

On ne peut pas faire un amoncellement de choses hétéroclites et dire ça c'est du multimédia, c'est pas vrai. J'ai l'impression que lorsqu'on fait du multimédia,

on fait du vidéo en multimédia, on met ensemble de l'audiovisuel dans une structure arborescente ou dans une structure labyrinthique ou dans une structure circulaire mais je veux dire que, on rentre ça dans un moule mais on se sert pas du moule pour faire quelque chose et ça c'est l'étape à venir à mon avis. (Enseignant 3)

La question des contenus et de la recherche de sens est présente dans les propos de plusieurs acteurs du milieu de l'éducation et des entreprises. Ceux-ci constatent qu'il y a un danger de se laisser séduire par la technologie:

C'est un danger, c'est l'arbre qui cache la forêt, c'est pas parce que t'es capable de faire une petite animation, que d'emblée l'animation a du sens. (Enseignant 9)

L'Entreprise 2 pousse la réflexion du côté de la pertinence pédagogique des choix technologiques lors de la production d'un produit multimédia:

Tout a sombré dans le monde multicolore du multimédia. Je suis très critique du multimédia, parce qu'on est revenu aux présentations et aux petits exercices niaisés. L'ordinateur ne sert que de vidéo glorifié, et en même temps j'en fabrique des multimédias, mais je trouve que l'ordinateur n'a plus la force dans l'enseignement qu'on pouvait lui voir il y a dix ans, soit la capacité d'organiser des informations. Aujourd'hui c'est la capacité de diffuser, c'est l'ordinateur qui programme la personne à penser des choses. (Entreprise 2)

La qualité esthétique des images d'un document multimédia apparaît comme un autre critère auquel plusieurs acteurs du milieu de l'éducation et des entreprises accordent de l'importance.

C'est un domaine de création le multimédia, pas un domaine d'application de méthodes là. Quelqu'un qui serait parfait pour programmer, pour faire des images, ça veut pas dire qu'il fait des bonnes images, des belles images qui seraient utiles dans un système multimédia. Alors, je pense que c'est un domaine de création artistique. (Enseignant 5)

4.2.2 Les conceptions du travail et des compétences du technologue

L'ensemble des acteurs du milieu de l'éducation et des entreprises s'entendent pour dire que le travail en équipe est au cœur du fonctionnement des entreprises en multimédia. On parle d'une équipe multidisciplinaire en ce sens qu'elle implique plusieurs personnes et expertises: des réalisateurs vidéo, des comédiens, des informaticiens, des artistes graphiques, des pédagogues, des communicateurs, etc.

La majorité des acteurs, surtout les acteurs du milieu de l'éducation, pensent que les technologues oeuvrant dans le domaine du multimédia doivent avoir une vision globale du processus de production de documents multimédias ainsi qu'une compréhension du processus de création de tous les intervenants impliqués dans ce processus: "ils ont leur spécialité à eux autres mais je veux dire c'est pas une spécialité étroite c'est une spécialité ouverte sur toutes les collaborations." (Enseignant 1) Cette condition apparaît nécessaire pour un travail d'équipe efficace. Un des acteurs du milieu de l'éducation souligne que cette compréhension globale est d'autant plus importante pour les petites entreprises qui font affaire avec des sous-traitants: "S'il n'a pas une connaissance générale de ça, s'il a pas déjà fait au moins une fois à partir de zéro, eh bien, à mesure qu'il va avancer il ne pourra pas aller chercher d'autres sources plus spécialisées." (Enseignant 6)

Cependant, il apparaît difficile d'identifier clairement le travail et les compétences des nombreux spécialistes impliqués dans le processus de productions multimédias. Il ressort du récit d'un acteur de l'entreprise (Entreprise 4) que chaque entreprise a sa façon de séparer les choses, c'est-à-dire le travail, les tâches et les fonctions personnelles. Cet acteur indique, en parlant de son entreprise, que les chargés de projet ne s'entendent pas pour définir les limites entre le travail des technologues et celui des scénaristes multimédias. On constate que cette entreprise a une vision très large des fonctions du technologue et des compétences qu'il devrait

avoir. Aussi, à la lumière de son témoignage, on peut comprendre que les fonctions et responsabilités actuelles de cet acteur sont aussi très étendues, “parce que moi je suis un peu plus réalisateur, concepteur, scénariste.” (Entreprise 4)

L'Entreprise 6 fait ressortir une dimension très hétérogène des compétences des acteurs oeuvrant dans le multimédia en citant deux de ses collègues, “il est botaniste de formation, puis il programme très bien. Mon meilleur étudiant, l'année dernière, est agronome de formation.” Le manque de ressources professorales spécialisées en multimédia pourrait expliquer cette hétérogénéité. En effet, les spécialistes sont pour la plupart des gens qui ont “appris sur le tas”. (Entreprise 3)

Compte tenu qu'il n'y a pas vraiment de formation qui se donne dans ces domaines (on) se ramasse avec des gens qui ont cherché à toucher à toutes sortes de choses par curiosité, c'est à l'image de ce qu'est le multimédia, c'est une foule de compétences. (Entreprise 3)

Selon l'Entreprise 3, les fonctions du technologue en multimédia seraient très pointues; en fait, le titre de technologue n'existe pas dans une équipe de production en multimédia:

C'est qu'on a tendance à croire qu'on va avoir un technologue en multimédia, et puis qu'une équipe en multimédia c'est un paquet de technologues en multimédia, c'est vraiment pas ça, c'est des gens très très spécialisés, on a des intégrateurs, des infographistes, des programmeurs, des gestionnaires, c'est une foule de métiers. (Entreprise 3)

Ces propos rejoignent ceux de l'Enseignant 5, qui affirme n'avoir jamais vu de technologue en multimédia au sein des équipes avec qui il a été impliqué pour la réalisation de projets multimédias. Il explique que les entreprises en multimédia sont regroupées dans trois groupes, soit le champ de l'informatique, de l'audiovisuel ou de l'infographie. “ Il y a rarement une boîte de tout.” (Enseignant 5) Il ne croit pas que

quelqu'un soit capable d'entrer dans une boîte et d'être compétent dans ces trois champs:

Il va se spécialiser dans l'une de ces trois branches pour devenir compétent dans un des trois champs, mais jamais dans les trois à la fois. Moi, je n'ai jamais vu ça. À mon avis, un système multimédia, c'est un système multidisciplinaire; est-ce que quelqu'un peut être multidisciplinaire? Est-ce que ça enlève pas la richesse de la multidisciplinarité quand c'est une personne qui est multidisciplinaire? Faire un technicien en audiovisuel ça prend deux ans de formation professionnelle pour qu'il puisse être capable de faire les images, le son adéquat, de qualité professionnelle, mais en un an, on fait la scénarisation et l'audiovisuel et la programmation. (Enseignant 5)

Les acteurs du milieu de l'éducation et des entreprises ne précisent pas si l'appellation technologue en multimédia est spécifique à la fonction de généraliste et le terme technicien à une fonction spécialisée. Les deux termes semblent être utilisés inversement sans raison apparente. On dénote cependant du côté des acteurs du milieu de l'éducation que les fonctions du technologue sont très larges, et qu'elles rejoignent celles habituellement exercées par un chargé de projet. L'Enseignant 3 pense qu'il y aura un besoin pour des généralistes qui seraient des "sortes de chefs d'orchestre". Pour l'Enseignant 9, le technologue doit savoir non seulement gérer la réalisation d'un projet multimédia, mais aussi avoir des compétences pour superviser une équipe de travail. L'Entreprise 6 partage aussi cet avis:

Si c'est un technicien informatique et que, par exemple, son principal travail c'est la programmation, bien il faut qu'il soit au fait de ce que peut lui demander un graphiste, le scénariste, l'ingénieur du son, etc. Tout ça rentre dans le concept de la programmation. Donc, il faut qu'il prévienne, même il faut qu'il suscite ces gens là, il faut qu'il les stimule, il faut pas simplement être un exécutant. (Entreprise 6)

L'autonomie, la polyvalence, la capacité de travailler dans des équipes multidisciplinaires sont parmi les compétences importantes identifiées par l'ensemble des acteurs du milieu de l'éducation et des entreprises. Avoir un esprit créatif et un

sens de l'esthétique sont aussi des compétences jugées essentielles. L'Enseignant 5 explique que la créativité doit servir à dépasser le type d'interface permis par les outils utilisés.

Ça prend beaucoup de création pour dépasser le médium, puis être capable d'utiliser le médium pour supporter des concepts nouveaux, des idées nouvelles, la créativité nouvelle là. Je pense que ça prend des artistes là. (Enseignant 5)

Dans le même ordre d'idées, l'Entreprise 4 estime qu'un technologue doit avoir des bases en communication pour "voir en arrière de la technologie". Il doit aussi être en mesure de justifier ses choix pédagogiques: "pourquoi il faut mettre une animation dans tel logiciel pour que ce soit efficace plutôt qu'un diaporama". (Entreprise 4) En outre, le technologue doit aussi posséder, "l'intelligence du message, l'intelligence d'un vidéo bien monté, savoir qu'est-ce qu'une photo bien faite, un texte bien rédigé selon un bon plan qui comprend des postulats, des hypothèses, de l'argumentation." (Entreprise 4)

Cette opinion rejoint celle de plusieurs acteurs du milieu de l'éducation qui s'entendent pour dire que le technologue doit aussi avoir des compétences sur le plan des contenus, de l'organisation, du sens et de la communication, "on a besoin de gens qui conçoivent un produit multimédia exactement comme un bon publicitaire va concevoir une campagne de publicité." (Enseignant 3) En outre, le généraliste doit aussi posséder une culture générale très large:

Pour être un généraliste du multimédia il faut être un anthropologue, il faut être un psychologue, un sociologue, il faut être un passionné des sciences, il faut écouter avec une attention toute particulière tout ce qui peut apparaître au niveau des nouvelles techniques, etc. Il faut être un écouteur et un éveilleur. C'est pas donné à tout le monde. (Enseignant 3)

Ce point de vue est partagé par l'Entreprise 6 qui souligne que le travail en multimédia exige la pluridisciplinarité, soit la capacité de faire des apprentissages dans plusieurs champs de connaissances. La volonté de s'améliorer, de se mettre continuellement et personnellement à jour de façon systématique, et la capacité de rester concurrentiel dans le domaine du multimédia apparaissent également comme des compétences très recherchées par les entreprises. On parle "de gens évolutifs qui vont rendre les entreprises évolutives." (Entreprise 2) Dans cet ordre d'idées, l'Entreprise 3 indique que, dans le domaine du multimédia, les gens doivent être autonomes et prendre en charge leur formation. Pour l'Entreprise 1, il faut s'attendre à "suivre un cours à vie".

4.2.3 Les conceptions de la formation du technologue

Les acteurs du milieu de l'enseignement et des entreprises qui partagent une vision du technologue généraliste, se manifestent en faveur d'une formation générale qui doit permettre la compréhension globale du multimédia. On compare le technologue à un généraliste dans un hôpital: "une personne qui est capable de tout faire mais qui n'est pas nécessairement excellente dans tout." (Entreprise 1) De plus, il est important qu'il y ait une formation qui intègre deux perspectives qui sont jusqu'à présent rares chez la main-d'œuvre: "des gens capables de comprendre le développement de logiciels et le multimédia, un mélange d'artistes et de programmeurs." L'Entreprise 1 indique qu'on trouve soit de très bons programmeurs, soit "des graphistes incroyables", mais pas les deux dans un.

On pense que des cours d'un an qui forment des généralistes sont insuffisants. L'Entreprise 3 explique que la formation initiale doit presque toujours être complétée à l'interne, lors d'un stage par exemple. Pour cette raison, il est nécessaire qu'il y ait des spécialisations et des stages de plus longue durée pour que les élèves puissent exécuter un mandat réel concret qu'ils peuvent mener à terme. L'Entreprise 3 indique

qu'en entreprise un projet multimédia peut durer un an, d'où la nécessité d'un long stage. Il apparaît donc pertinent de développer "un lien beaucoup plus serré au niveau de la formation avec l'entreprise, avec la réalité sur le terrain, sur la façon dont cela se passe." (Entreprise 3)

L'entreprise 2 pense que la formation devrait s'arrimer autour des grands principes de base propres au multimédia, principes qui ne changent pas contrairement aux produits, aux versions et aux utilitaires.

Je me souviens qu'on avait eu des divergences entre les participants; c'était plus les principes de base qu'il fallait enseigner que les détails de ces principes là; les principes sous le multimédia c'est rien de bien neuf, des images, du texte, du son, de la vidéo, puis de l'interaction, ça fait longtemps que cela a été inventé. (Entreprise 2)

L'entreprise 4 mentionne que les connaissances fondamentales, comme la théorie de la photo, demeurent toujours plus importantes qu'une formation pointue, spécifique sur tel ou tel logiciel. La formation pointue peut s'apprendre en entreprise. La nécessité que la formation dépasse l'apprentissage technique, comme l'expriment deux acteurs du milieu de l'éducation: "il faut dépasser le simple miroir aux alouettes de la technologie, on est capable d'aller un peu plus loin sur le plan de la signification" (Enseignant 9), s'inscrit aussi dans cet ordre d'idées.

L'Entreprise 5 indique qu'il serait intéressant d'aller plus loin dans la formation de scénaristes et de directeurs de production en offrant, par exemple, une formation de trois ans avec, en dernière année, une spécialisation de directeur de production. On constate dans le discours de cette entreprise qu'elle ne cherche pas des technologues mais des scénaristes-directeurs de production qui auraient pour fonction de diriger des équipes multifonctionnelles, de faire des choix technologiques, d'organiser les équipes et d'optimiser la production.

Les acteurs du milieu de l'éducation et des entreprises s'entendent pour dire que l'enseignement du multimédia doit se faire essentiellement par la pratique autour de mises en situation qui permettent de voir toutes les étapes de production d'un document multimédia. Ce type d'enseignement doit s'inspirer du processus de production des entreprises et de la division du travail à l'intérieur de ce processus. En effet, l'enseignant, en plus de mettre les élèves dans une situation réelle, doit aussi former une équipe à l'intérieur de laquelle les élèves jouent le rôle des spécialistes impliqués dans la réalisation d'un projet. L'Entreprise 1 pense qu'il est utile d'intégrer à cette démarche une approche client. Ces propos s'apparentent aux approches de la pédagogie par projet et de l'enseignement contextualisé.

Cependant, l'Enseignant 8 est réticent quant à l'utilisation de projets réels réalisés par les élèves parce que ce type de projets comporte souvent des critères trop élevés pour le niveau de l'élève. Ce dernier, au lieu d'apprendre à produire, est en situation de production. Selon cet enseignant, l'élève escamote des étapes parce qu'il est obligé de faire de l'intégration plus rapidement: "il est pas en train de l'apprendre il est en train de le faire." (Enseignant 8)

Bien que l'apprentissage des techniques de production multimédia se fasse surtout par la production, une dimension théorique apparaît également importante pour expliquer, par exemple, le fonctionnement de certains logiciels. Cependant, l'évolution rapide du multimédia fait en sorte qu'il faut accorder plus d'importance à l'enseignement des concepts qui sous-tendent les méthodes de fonctionnement d'un logiciel spécifique. Selon l'Enseignant 5, cette approche permet plus facilement le transfert des compétences dans différents environnements technologiques.

On ne peut pas seulement montrer aux élèves l'utilisation d'un logiciel en particulier mais les concepts qui sont supportés par l'outil logiciel, puis comment

on en tient compte, comment on organise son travail à ce moment là; on a beau changer d'outil logiciel, on changera pas toute la méthode de production ça c'est important. (Enseignant 5)

Cette vision de l'enseignement rejoint celle de l'Enseignant 8 qui voit le rôle de l'élève comme celui qui doit "apprendre à apprendre", notamment en multimédia, car lorsque sa formation sera terminée les logiciels vont déjà être périmés. L'Entreprise 6 mentionne aussi qu'il est important d'enseigner aux élèves à réfléchir sur la pertinence du processus dans lequel ils sont engagés: "qu'ils aient la capacité de s'extraire un peu du processus pour le regarder et l'analyser." (Entreprise 6) Cela rejoint les propos de l'Entreprise 2 qui souligne que, dans le domaine du multimédia, il faut présenter des faits pour que les élèves établissent eux-mêmes des liens, pour qu'ils s'approprient un contenu, développent une certaine autonomie de la pensée, le sens critique, l'ouverture et la curiosité.

La démarche d'apprentissage des techniques de production multimédia suppose que l'enseignant possède une expérience concrète des méthodes de production et d'organisation du travail dans les entreprises pour être en mesure de jouer un rôle de guide dans la réalisation d'un projet. À la limite ce rôle pourrait s'apparenter à celui du "compagnonnage". (Autre personnel 2) L'enseignant accompagne les élèves dans leur recherche d'idées, de solutions et de prises de décision dans un processus de résolution de problèmes.

L'Enseignant 8 conçoit le rôle de l'enseignant comme celui qui "contraint l'élève à apprendre" selon des étapes identifiées par l'enseignant. L'apprentissage des compétences chez l'élève doit se faire en graduant le processus de façon à ce qu'il passe du temps à chaque étape. Il explique que les élèves veulent souvent aller trop rapidement au produit fini sans passer par les exercices qui permettent de comprendre le processus. Dans le contexte de l'enseignement d'une AEC, on passe d'une étape à

l'autre sans prendre le temps d'évaluer chacune d'elles: "c'est épouvantable, tu finis un cours, t'en commence un autre, donc la rétroaction arrive trois semaines plus tard et donc t'as commencé l'autre étape avant que l'évaluation ait eu lieu. Ça c'est une grande difficulté." (Enseignant 8)

Le rôle de motivateur que jouent les enseignants apparaît également important, comme l'expliquent l'Entreprise 1 et l'Entreprise 6. L'enseignant, en plus de motiver les élèves au niveau de leurs apprentissages, doit aussi encourager et supporter leur désir de s'impliquer au niveau du développement du multimédia.

Il y a aussi le fait que c'est leur motivation à vouloir développer, à vouloir créer des choses. Mon rôle est de les garder dans cet axe, puis de leur ouvrir les yeux sur ce qu'il y a à faire, ce qui nous manque. (Entreprise 6)

Les caractéristiques de la clientèle inscrite dans les programmes de AEC, nécessitent souvent des mises à niveau importantes. En effet, l'enseignant s'adresse à des étudiants plus âgés, ayant souvent des antécédents professionnels très variés, et n'ayant pas tous les mêmes habiletés à se servir de la technologie. Cela requiert beaucoup de "dépannage individualisé", comme le précise l'Enseignant 7. Les activités proposées doivent donc tenir compte du niveau de connaissances et d'expérience de chaque élève. L'Entreprise 5 prône l'utilisation maximale du multimédia comme outil interactif de formation. Selon cette entreprise, la formation par le multimédia serait pertinente pour la mise à niveaux de groupes hétérogènes:

Justement les outils multimédias qui pourraient remédier à ça parce que s'il y avait des outils multimédias, le rythme d'apprentissage de chacun pourrait être individuel; à ce moment-là, les personnes qui ont besoin un peu plus d'aide pourraient aller prendre les compétences du professeur pendant que les autres continueraient à avancer plus seuls dans ce cas là. (Entreprise 5)

La reconnaissance d'apprentissages réussis en multimédia semble s'effectuer en cours d'apprentissage, lors d'un stage et surtout dans l'évaluation d'une production finale. Lorsque la production finale est réalisée par une équipe, l'Enseignant 5 explique qu'il est possible d'identifier "l'apport d'un élève à un produit final, c'est-à-dire sa compétence, sa marque, sa touche personnelle". (Enseignant 5)

En outre, l'Entreprise 2 ajoute que le fait de se démarquer par une contribution, ou une originalité et d'avoir une opinion, verbale ou écrite, sont des signes de réussite. Pour l'Entreprise 1, les examens ne révèlent que les connaissances acquises. Le mode de l'entrevue et de la mise en situation permettrait d'évaluer le savoir-agir de l'élève dans un contexte précis.

4.3 LE PROCESSUS D'ÉLABORATION ET D'IMPLANTATION DE PROGRAMMES

À la lumière des commentaires émis par les acteurs interrogés, il apparaît que le processus d'élaboration et d'implantation de programme se soit déroulé tel que prévu par la DGFPT (1995), soit les cinq étapes suivantes: la planification, l'élaboration, l'organisation, l'approbation et l'évaluation. Dans le cadre de notre recherche, comme il était question de comprendre comment s'est articulé l'élaboration et l'implantation de l'AEC en multimédia au Cégep de Matane, nous avons analysé les conditions d'émergence du programme. Nous parlons ensuite de la participation des acteurs au processus d'élaboration ministérielle du programme. Nous abordons ensuite l'élaboration locale du programme et son implantation. Ces deux dernières étapes ne sont pas décrites par le processus d'élaboration de programme de la DGFPT (1995).

4.3.1 Les conditions d'émergence du programme

Bien que l'ensemble des acteurs en provenance des entreprises ne connaissent pas les initiateurs du programme de techniques de production multimédia à Matane, ils soulignent que le contexte socioéconomique était favorable au développement des nouvelles technologies et qu'il aurait favorisé ainsi l'émergence de ce programme.

Les acteurs du milieu de l'éducation précisent que c'est un enseignant du Cégep de Matane qui serait le principal initiateur du programme de techniques de production multimédia. Le projet aurait pris naissance à l'automne 1995, dans le but de développer le Département de photo et de recruter une nouvelle clientèle.

Le développement de ce programme correspondait également aux orientations de Cégep-partenaire. En effet, Cégep-partenaire, qui est l'appellation du Service de formation continue du Cégep de Matane, a pour mission de participer au développement socioéconomique régional en offrant des services de formation adaptés aux besoins du milieu. Le multimédia apparaissait donc comme une voie prometteuse pour remplir cette mission.

Cégep-partenaire joue un rôle important en ce qui a trait à la formation de la main-d'oeuvre en fonction des besoins des entreprises. Le projet du programme en multimédia aurait généré des partenariats avec le CRCD et Emploi-Québec. Il aurait également généré un partenariat avec RGB technologies de Rimouski.

Ce projet aurait aussi permis une collaboration avec des collèges, soit le Cégep de Rivière-du-Loup et le Cégep de Limoilou. L'expertise du Département de graphisme du Cégep de Rivière-du-Loup apparaissait pertinente au développement de la dimension infographique en multimédia. Quant à la collaboration avec le Cégep de Limoilou, elle aurait permis de financer une partie du processus de développement du programme.

Plusieurs acteurs des entreprises ont collaboré avec le milieu de l'éducation. Ces collaborations consistaient surtout en l'accueil de stagiaires et en la production de logiciels éducatifs. Certains acteurs étaient enseignants avant de travailler dans le secteur de l'entreprise. D'autres ont eu l'occasion d'enseigner en multimédia au collégial. Certains autres ont collaboré avec le ministère de l'Éducation et le Centre de main-d'œuvre du Canada pour la réalisation de différentes études.

Pour l'ensemble des entreprises, la collaboration avec le milieu de l'éducation s'inscrit dans une perspective adéquatniste d'adaptation du milieu de l'éducation en fonction des besoins de l'entreprise. Les acteurs des entreprises révèlent que la disponibilité des ressources qualifiées est problématique. Selon l'Entreprise 3, il est important qu'il y ait une concertation plus forte entre le monde de l'éducation et celui des entreprises afin que les programmes soient mieux arrimés aux besoins des entreprises. Cette entreprise précise que le choix fait par le Cégep de Matane pour la technologie Macintosh a des incidences sur leurs activités de collaboration:

La tendance actuellement dans l'industrie, il y a de moins en moins de monde qui travaille avec la technologie Macintosh. Donc ça crée des problèmes à la base. On prend un stagiaire mais il n'est pas fonctionnel. (Entreprise 3)

Pour l'Entreprise 4, la démystification du multimédia auprès des clientèles du milieu de l'éducation apparaît importante. Sur cette question l'entreprise souligne que la collaboration a fait prendre conscience de l'écart entre la théorie et la pratique qu'elle interprète, comme l'écart entre le monde scolaire et le monde du travail.

L'évolution rapide de l'industrie du multimédia ne permet pas aux établissements de formation de prendre à eux seuls la responsabilité de la formation. La participation

des entreprises est essentielle pour permettre aux cégeps et universités de suivre le courant et les tendances.

4.3.2 La participation des acteurs au processus d'élaboration ministérielle de programmes

Cette section aborde le processus d'élaboration de programmes en techniques de production multimédia tel que vécu par les acteurs. Dans un premier temps, nous présentons un tableau (Tableau 4.3) de la participation des acteurs aux différentes étapes du processus d'élaboration de programmes. Ensuite, pour chacune des étapes du processus, nous abordons la question du choix des acteurs, leurs intérêts et leurs motivations à participer au processus, le rôle qu'ils y ont joué et les difficultés qu'ils y ont rencontrées.

Tableau 4.3

Participation des acteurs aux étapes du processus d'élaboration de programmes en techniques de production multimédia

Étapes du processus d'élaboration de programmes	Acteurs du milieu de l'éducation	Acteurs du milieu de l'entreprise
Travaux préliminaires	Enseignants 1-2-4 Autre personnel 2-4	
Analyse de la situation de travail	Autre personnel 1-4 Enseignant 8	Entreprises 1-2-3-4-6
Définition des buts et compétences	Autre personnel 1	Entreprise 6
Validation du projet de programme	Autre personnel 1-4 Enseignants 1-2	
Formulation des objectifs et standards	Autre personnel 1 Enseignants 5-6	Entreprise 5
Élaboration locale du programme et implantation	Autre personnel 2-3 Enseignants 1-2-3-4-7-8-9	

L'AST est la première étape à laquelle les acteurs du milieu de l'éducation et des entreprises ont été invités. Cette étape a pour but de tracer le portrait le plus complet possible de l'état d'une profession et son évolution prévisible. Il s'agit d'obtenir les données les plus pertinentes et les plus exhaustives possible au sujet de la profession et des compétences nécessaires aux personnes qui la pratiquent.

Dans le but d'être le plus représentatif du secteur du multimédia, des entreprises oeuvrant en région et d'autres dans les grands centres ont été rejointes par les acteurs du milieu de l'éducation. La taille des entreprises et leur secteur de production (éducatif, jeux, corporatif, etc.) étaient également des critères qui ont guidé le choix de la consultante engagée par le MEQ. L'objectif était d'assurer la plus grande variété possible. L'ensemble des acteurs invités à participer à l'AST, l'ont été en vertu de leurs connaissances dans le secteur du multimédia, d'une part, et de leur expérience professionnelle et des responsabilités occupées dans l'entreprise, d'autre part. Leur capacité à définir la profession du technicien en production multimédia était également un des critères de sélection des spécialistes.

Le choix des acteurs du milieu de l'éducation s'est fait en fonction de l'intérêt et de leur disponibilité à participer à la démarche, de leurs connaissances du domaine du multimédia et de leur expérience dans le processus d'élaboration de programmes par compétences. Pour l'AST douze spécialistes de la profession ont été réunis, soit un professeur d'université, un président d'entreprise, deux enseignants-consultants, quatre chargés de projet, trois directeurs de production et un concepteur pédagogique. L'AST s'est effectuée sous la responsabilité d'un représentant du Cégep de Matane, d'un conseiller en élaboration de programmes et d'un rédacteur.

Il apparaît que plusieurs acteurs du milieu de l'entreprise ont participé à l'analyse de situation de travail (AST) davantage dans l'intérêt de leur entreprise que dans la

perspective de l'élaboration du programme. Certaines entreprises anticipaient, au moment de leur participation, une phase de développement de la compagnie et une explosion du marché du multimédia. Un des acteurs de l'entreprise (Entreprise 3) mentionne que l'entreprise était à ce moment dans une période de croissance en ce qui concerne le volume de travail et la transformation des tâches. Il y avait donc un besoin de recruter de la main-d'œuvre compétente. La participation à l'élaboration du programme était une opportunité pour l'entreprise de s'assurer, dans les prochaines années, une main-d'œuvre suffisante en nombre et en compétences: "ne cachons pas les termes, plus rentables pour l'entreprise qu'on aurait pas besoin de former plus longtemps." (Entreprise 2) On souhaitait une formation plus pratique que théorique, pour que les élèves soient capables de s'intégrer rapidement dans l'entreprise.

Pour plusieurs, la participation à l'AST a été l'occasion de rencontrer des gens du milieu, de développer un réseau de contacts, de voir comment les autres perçoivent le multimédia et de réfléchir sur un domaine où il n'y a rien de bien défini. Un des acteurs de l'entreprise mentionne que "c'est un nouveau monde, donc des nouveaux métiers à définir, donc c'est pas simple, c'est en changement, c'est en évolution". (Entreprise 3) C'était aussi une opportunité de voir comment des gens d'autres milieux et d'autres entreprises solutionnaient certains problèmes liés à la division des tâches à l'intérieur d'une équipe de production.

Les acteurs avaient à décrire le travail des technologues en production multimédia. Réunis dans une même salle pendant deux jours, ils devaient s'entendre sur une définition de la profession. Ils en ont précisé les tâches et les opérations avec leurs conditions de réalisation et leurs critères de performance respectifs.

Deux acteurs du milieu de l'éducation expliquent que les difficultés rencontrées par les participants découlaient du fait qu'aucune étude préliminaire ou portrait de secteur visant à définir la profession n'avait été réalisée dans le cadre de l'élaboration

de ce programme. (Enseignant 8 et Autre personnel du milieu de l'éducation 3) Le Conseiller en élaboration de programmes précise que le manque de documentation sur le sujet ne lui a pas permis d'effectuer cette étape préalable. Il indique qu'il a quand même fait des visites d'usage dans certaines entreprises pour voir des installations.

Malgré cela, l'Enseignant 8 pense que tout le processus de l'AST est erroné du fait que la définition de la fonction de travail se soit faite pendant cette analyse, plutôt que lors d'une étape préliminaire. Il explique en outre que cette analyse doit impliquer des gens qui exercent le métier ainsi que des gens qui font un encadrement du métier. Il souligne que la représentation des différentes fonctions de travail de technologue en multimédia était inadéquate du fait que les acteurs du milieu des entreprises multimédias, présents à l'AST, occupaient des postes de responsabilité tels des directeurs, des chargés de projets, etc. et qu'ils n'exerçaient pas eux-mêmes les fonctions spécifiques au travail d'un technologue.

Le Conseiller en élaboration de programmes abonde dans ce sens et explique que l'animation de l'AST a été complexe, compte tenu du fait que la profession était en émergence. Ce contexte pourrait expliquer le fait que les participants à l'AST avaient tous des vocabulaires différents et ne s'entendaient pas sur les mêmes concepts, faute d'une terminologie établie dans le champ du multimédia.

Un acteur du milieu de l'éducation (Autre personnel de l'éducation 4) mentionne que la conception taylorienne qu'ont les gens du travail, soit du découpage des tâches en opérations et routines effectuées par une personne, pourrait expliquer certaines difficultés vécues par les participants. Cette conception ne serait pas appropriée au secteur du multimédia selon cet acteur, car dans le domaine du multimédia on vise la polyvalence.

Bien que plusieurs participants trouvent que l'AST se soit bien déroulée, des acteurs du milieu des entreprises évoquent des difficultés en regard des visions différentes sur la profession du technologue en multimédia et de ses compétences: "il faut comprendre qu'il y a plusieurs métiers, c'est ça la particularité, c'est que c'est vraiment multidisciplinaire." (Entreprise 3)

Il y en a pour qui c'est important qu'il soit bon en graphisme ou en design visuel, pour d'autres c'est beaucoup plus qu'il soit en programmation, on tire un peu tous sur la couverture. (Entreprise 1)

Les acteurs du milieu des entreprises soulignent également qu'ils étaient partagés entre une formation générale et une formation plus spécialisée. La grosseur de l'entreprise et le nombre d'employés pourraient être des facteurs expliquant le partage des visions sur une formation plus générale par rapport à une formation plus spécialisée. Les acteurs du milieu des entreprises évoquent aussi des divergences d'opinions sur les compétences recherchées en fonction des produits à fabriquer. Il y a eu des discussions autour de l'intégration des aptitudes et des compétences dans le programme de formation ainsi que dans l'ordre de la séquence d'apprentissage et des préalables:

Est-ce qu'on commence tout de suite à les mettre en programmation multimédia ou leur faire faire des vidéos ou des cours de préparation avant, est-ce que la programmation ça vient plus au début ou à la fin? (Entreprise 1)

Enfin, malgré la variété des orientations des participants, des alliances d'opinions se sont créées autour de la nécessité de former des gens en scénarisation multimédia, domaine de formation qui n'existait pas encore au moment de l'entrevue.

Selon deux acteurs du milieu des entreprises (Entreprise 3 et Entreprise 6), les relations étaient très positives et enrichissantes. Cependant, un des acteurs d'une entreprise participante (Entreprise 1) souligne la présence d'un malaise lors de la tenue

de l'AST, qui résultait du fait que les participants à celle-ci étaient tous des compétiteurs. Cet acteur parle d'un climat de retenue: "les gens ne voulaient pas tout révéler ce qui se faisait à l'interne." (Entreprise 1) Du point de vue des acteurs du milieu de l'éducation, on parle de "climat énergisant" (Conseiller en élaboration de programmes) et de relations cordiales entre les acteurs.

Maintenant que nous avons présenté la première étape du processus, soit l'AST, nous aborderons l'étape de la conception et de la rédaction du projet de formation. À cette étape, il sera question du choix des acteurs, de leurs intérêts à participer à cette étape, du rôle joué, des difficultés rencontrées et de l'appréciation qu'ils font de la version ministérielle du programme.

La conception du projet de formation comporte trois étapes: la rédaction des buts et compétences, la validation et la formulation des objectifs et standards. Aux dires du Conseiller en élaboration de programmes, ces étapes sont généralement réalisées par des acteurs du milieu de l'éducation. Cependant, il explique avoir dû solliciter la participation d'acteurs du milieu des entreprises pour la scénarisation, entre autres, car il semble qu'il n'y avait pas d'enseignants pour le faire.

Les acteurs du milieu de l'éducation et des entreprises ont été choisis pour leurs connaissances du domaine de l'informatique et du multimédia, leurs compétences en enseignement et leur expérience dans la démarche d'élaboration de programmes par compétences au collégial pour participer aux différentes étapes de la partie ministérielle de l'élaboration de programmes.

Les acteurs du milieu de l'éducation, comme ceux des entreprises, ont participé par intérêt personnel pour le développement de la formation en multimédia. Pour les acteurs du milieu de l'éducation, il y avait aussi un intérêt institutionnel à offrir un programme de formation en multimédia. Ces acteurs souhaitaient pouvoir donner une

couleur locale au programme en fonction des intérêts des institutions qu'ils représentaient. Les acteurs du milieu des entreprises s'impliquaient en espérant pouvoir orienter le programme en fonction des besoins de leur entreprise.

Des acteurs du milieu de l'éducation et des entreprises ont joué un rôle d'experts-consultants. Le Conseiller en élaboration de programmes (Autre personnel 1), avec la collaboration de l'acteur de l'Entreprise 6, ont rédigé les buts et compétences du programme. Le projet de formation a ensuite été soumis pour fin de validation aux acteurs de l'éducation du Cégep de Matane. Le Conseiller en élaboration de programmes a ensuite travaillé en collaboration avec l'Enseignant 5, l'Enseignant 6 et l'acteur de l'Entreprise 5 sur la formulation des objectifs et des standards.

Comme pour l'AST, les participants se souviennent que le processus s'est bien déroulé. On évoque des difficultés causées par des divergences d'opinions sur l'orientation à donner au programme, sur les difficultés relatives à l'expertise des participants, soit l'informatique et l'audiovisuel.

Au cours de l'étape de la rédaction des objectifs et standards, l'Enseignant 5 explique que les participants ont fait ressortir que la partie informatique n'était pas assez substantielle et qu'il fallait amener des bases traditionnelles en informatique. En outre, mentionnons que comme il y avait une certaine tendance dans le groupe pour développer le niveau de la scénarisation, on risquait d'escamoter la conception et la production de systèmes informatiques qui sont des éléments fondamentaux et préalables.

Les acteurs n'ont pas tous la même appréciation de la version ministérielle du programme. Le choix d'une approche généraliste a été adopté suite aux recommandations des acteurs du milieu de l'éducation et des entreprises. Une vision d'ensemble des étapes de production d'un produit multimédia est privilégiée, plutôt

qu'une spécialisation autour d'une des étapes. Pour les acteurs du milieu de l'éducation, il semble que cette vision d'ensemble reposait aussi sur l'éventualité d'obtenir l'autorisation d'offrir le DEC.

Il apparaissait nécessaire pour les acteurs du milieu de l'éducation et des entreprises que les élèves soient en mesure de comprendre les tâches et fonctions de chaque spécialiste dans une équipe de travail multidisciplinaire. Des acteurs du milieu de l'éducation émettent cependant une réserve à ce sujet; l'Enseignant 7 considère la version ministérielle du programme comme très "ambitieuse", pour la durée prévue, et l'Enseignant 5 affirme, pour sa part, que c'est un très bon choix: "Je suis critique par rapport à cela." Par ailleurs, on trouve qu'une formation d'un an est trop courte pour qu'un technologue puisse acquérir des bases dans les trois grands créneaux, à savoir: l'infographie, la scénarisation, la programmation. L'enseignant explique qu'il serait pertinent qu'après un an il y ait une spécialisation, car quelqu'un ne peut être compétent dans les trois champs à la fois.

Les acteurs du milieu des entreprises partagent aussi ce point de vue. Pour l'Entreprise 3, le programme du Cégep de Matane permettra seulement au futur technologue "de parler de multimédia à ces chums". Pour l'Entreprise 4, le programme ne forme pas un technologue en multimédia:

Moi, un programme comme ça c'est vraiment pas un technologue en multimédia, à mon avis s'il suit ce cours-là, il n'est vraiment pas technologue, c'est vraiment pas ça, parce que le technologue n'a pas à savoir comment les images et les photos se font, il a juste à me dire théoriquement que cela prendrait des photos et des images, savoir comment l'image est manipulée, c'est des choses qu'il va apprendre après, qui ne seront pas nécessaires, c'est factuel. (Entreprise 4)

Les entreprises qui favorisent une approche plus généraliste trouvent que le programme a une orientation trop technique:

Les cégeps enseignent des logiciels et les jeunes qui sortent savent très bien les utiliser, mais ils ne savent pas intégrer cela dans un message, et ça c'est un gros problème, c'est de trouver des gens qui conçoivent avec intelligence, l'intelligence il faut qu'elle soit enseignée. (Entreprise 4)

Bien que l'Enseignant 3 critique la version ministérielle du programme comme étant dichotomique, disloquée et sans véritable connaissance de la réalité du travail ("ça été conçu un peu n'importe comment"), ceci rejoint les propos de l'Entreprise 1 qui affirme qu'il y a un manque d'intégration apparent entre les cours et les différents éléments de contenu au programme.

La plupart des acteurs du milieu de l'éducation estiment cependant que les compétences élaborées dans la version initiale du programme sont, "en gros", pertinentes, mais elles ne sont pas absolues. Étant donné qu'elles sont rattachées à un métier en émergence, l'Enseignant 1 précise qu'elles peuvent évoluer. L'Enseignant 5 explique que les compétences sont suffisamment ouvertes pour permettre une réorientation. Par contre, deux entreprises qualifient, pour leur part, les compétences retenues comme "trop larges" (Entreprise 3) et "trop générales" (Entreprise 4).

4.3.3 La participation des acteurs au processus d'élaboration locale du programme

En ce qui concerne le choix des acteurs, l'élaboration locale du programme a été réalisée par des acteurs du milieu de l'éducation rattachés au Cégep de Matane. Un chargé de cours en provenance du milieu de l'entreprise a également été impliqué dans ce processus. Dans le choix des acteurs du milieu de l'éducation, l'Enseignant 2 explique qu'il visait l'interdisciplinarité, parce que le multimédia n'implique pas seulement des photographes, il implique aussi des scénaristes, des informaticiens, des programmeurs, des gens de design. Cet enseignant trouvait intéressant que des

enseignants de plusieurs départements puissent former une équipe qui enseignerait dans ce domaine.

Il y aurait des rencontres au cours desquelles des enseignants intéressés par le programme seraient invités à venir donner leur point de vue sur la version ministérielle du programme. Dans un deuxième temps des enseignants seraient invités à s'impliquer dans le processus de l'élaboration locale du programme.

Les enseignants qui se sont impliqués dans le processus d'élaboration locale du programme semblent l'avoir fait par intérêt pour le multimédia et le développement du Département de photo. L'augmentation des possibilités d'emplois à l'intérieur du collège que suscite l'arrivée d'une nouvelle clientèle a été un facteur de motivation pour plusieurs. Bien que certains enseignants étaient réticents à s'impliquer dans le processus, compte tenu de leurs compétences insuffisantes à enseigner dans le programme, plusieurs l'ont fait pour pouvoir compléter une tâche incomplète dans un autre programme.

La nature plutôt informelle de l'implication des acteurs du milieu de l'éducation à l'élaboration locale du programme ne permet pas de définir de façon précise le rôle joué par chacun des acteurs aux nombreuses étapes de ce processus. L'Enseignant 1 affirme avoir participé à toutes les étapes de l'élaboration du programme.

L'élaboration locale du programme s'est déroulée en partie avant le début du programme et en partie au cours de la première année d'implantation du programme. Selon l'Enseignant 1, il n'y a pas eu de difficultés majeures à l'étape de l'élaboration du programme. Il laisse entendre cependant que les acteurs de ce processus ne comprenaient pas suffisamment le déroulement du processus d'élaboration locale du programme en question. On dénote une certaine confusion dans les propos des acteurs en regard des différentes étapes.

La divergence des visions des acteurs du Département d'informatique et du Département des arts apparaît comme la principale difficulté rencontrée par les participants dans le processus d'élaboration locale du programme. En effet, le Département d'informatique, ayant déjà entrepris l'enseignement du multimédia dans le cadre de son programme, avait développé une vision logique de l'apprentissage du multimédia. Cependant, les enseignants du Département des arts souhaitaient développer un programme dont l'orientation était plus artistique. La divergence des deux visions a eu des répercussions sur l'élaboration des cours et des contenus. Un arrimage entre un nombre suffisant de cours orientés vers le développement d'aptitudes créatrices et le développement d'habiletés en programmation n'a pas été facile à réaliser.

Le choix du Département des arts d'investir dans un parc informatique Macintosh est un autre facteur ayant nuit aux relations entre les deux départements. Étant donné que les enseignants du Département d'informatique travaillaient sur la plate-forme PC, cela aurait nécessité beaucoup d'investissement personnel pour faire l'apprentissage des logiciels que le Département des arts souhaitait utiliser dans le cadre du programme. Puisque le Service de formation continue n'alloue pas d'allocations pour ce genre de perfectionnement, on comprend la résistance des enseignants à vouloir s'investir bénévolement.

Bien que l'orientation du programme choisie par le Département des arts ait entraîné le retrait du Département d'informatique au processus d'élaboration de programme, l'Enseignant 1 qualifie les relations de travail entre les participants comme relativement bonnes. Il affirme que les relations de travail étaient plus difficiles lors de l'implantation du programme. L'Enseignant 2 attribue en fait les tensions des professeurs à la structure de coordination du programme assumée par l'éducation des adultes.

4.3.4 La participation des acteurs au processus d'implantation du programme

La majorité des enseignants dans l'AEC viennent du secteur régulier. Au cours de la première année d'implantation, quatre enseignants des Départements d'art, de sciences humaines, d'informatique, et de lettres ont enseigné dans le programme. Un chargé de cours en provenance de l'industrie s'est joint à l'équipe du programme. Un conseiller pédagogique rattaché à l'éducation des adultes était responsable de l'implantation du programme.

L'intérêt pour le multimédia et les compétences dans le domaine sont les principales raisons qui motivaient les enseignants du régulier à offrir leurs services pour enseigner dans le nouveau programme. La possibilité pour certains de compléter une tâche et celle de pouvoir éventuellement enseigner dans le cadre d'un futur DEC en multimédia constituent une autre raison relativement importante. En outre, le fait que le Service de l'éducation des adultes ne disposait pas de sommes pour l'allocation de périodes de libération et de périodes de perfectionnement pour les enseignants explique le nombre peu élevé d'enseignants intéressés à enseigner dans le nouveau programme.

Mise à part leur présence pour la prestation des cours, les enseignants et les chargés de cours voyaient la nécessité d'une approche programme et avaient pris l'habitude de se rencontrer. Ils avaient donc formé un comité qui s'était donné comme mandat d'assurer une partie de la coordination du programme:

On a dû beaucoup s'y mettre, surtout moi puis un autre professeur; on a dû s'investir puis même au niveau de la réfection ou correction du programme, on a beaucoup révisé puis modifié la séquence des cours. On a refait le programme carrément. (Enseignant 7)

Certains se sont vus attribuer la tâche d'encadrer les nouveaux professeurs. D'autres enseignants du programme ont joué des rôles qui relevaient davantage des tâches de techniciens en ce qui a trait à l'entretien de l'équipement informatique.

L'Enseignant 2 indique que le programme a été implanté tel qu'il avait été remis par le Conseiller en élaboration de programmes. (Autre personnel 1) Le programme a émergé en 1995 et l'enseignement a débuté à l'automne 1997. Plusieurs facteurs ont contribué à rendre la phase d'implantation instable et imprévisible. Parmi les nombreuses difficultés rencontrées par les enseignants, on retrouve des problèmes de gestion de ressources humaines et de ressources techniques: "le programme roulait constamment dans une mer d'impondérables, cela générerait toutes sortes d'inquiétudes et d'insatisfactions." (Enseignant 2)

Ces difficultés seraient tributaires de la structure même du service de l'éducation des adultes. Le délai trop court entre le contrat d'engagement et le début des cours a rendu les conditions d'enseignement frustrantes.

L'absence d'un coordonnateur de programme est probablement l'élément qui a eu le plus de conséquences sur le déroulement du programme. En effet, à l'éducation des adultes, les infrastructures pédagogiques ne sont pas les mêmes qu'au secteur régulier. L'organisation de l'éducation des adultes se structure autour de l'offre de cours et non sur l'organisation d'un programme complet. Un programme est une entreprise qui demande une infrastructure solide. L'éducation des adultes ne dispose pas des ressources humaines nécessaires pour assumer les aspects de la planification et de la coordination qu'implique une approche-programme. De plus, l'éducation des adultes n'a pas le choix d'engager des enseignants à statut précaire ou des chargés de cours pour des raisons budgétaires. Or, on ne peut obliger les chargés de cours à venir

à des réunions quand ils sont payés uniquement pour les cours qu'ils donnent. Cela a des conséquences sur la dynamique du groupe, la relation pédagogique et les relations entre les enseignants. Selon l'Enseignant 7, bien qu'une équipe-programme informelle s'était constituée, elle souffrait de l'absence d'un coordonnateur pour la rédaction des ordres du jour et des procès-verbaux et pour assurer un certain suivi au programme.

L'encadrement des nouveaux enseignants est un autre problème auquel la structure du programme n'a pu répondre. Pour les enseignants inexpérimentés, l'enseignement a été pénible. En effet, les ressources qui peuvent enseigner dans le domaine du multimédia n'ont souvent aucune expérience en enseignement. Elles ont besoin, entre autres, d'être informées sur les règles de construction de plans de cours, et sur les politiques d'évaluation des apprentissages. De plus, elles ont besoin de support pour l'enseignement des cours et leur tâche est exigeante, car elles ont affaire à des étudiants adultes qui ont parfois deux fois leur âge et qui ont un vécu professionnel.

En ce qui a trait aux ressources techniques, les enseignants relatent des problèmes au niveau de la disponibilité du matériel, du manque de temps pour faire l'apprentissage des logiciels et pour l'installation du laboratoire. On mentionne également un support technique quasiment inexistant malgré une salle remplie de beaux ordinateurs neufs.

Dans l'ensemble, bien que la structure du programme ait rendu les conditions d'enseignement assez difficiles pour plusieurs, il semble que les relations de travail n'aient pas été trop affectées. Les tensions entre les enseignants peuvent être attribuées à l'incertitude sur le plan organisationnel et à la situation d'un programme complètement nouveau.

Le fait que des enseignants en provenance de différents départements se retrouvent à travailler ensemble n'apparaît pas avoir posé de problème de culture selon

les dires de plusieurs. Bien que la variété des visions de chacun ait rendu le partage plus difficile, l'Enseignant 9 considère que ces différences sont fondamentalement une richesse et quelque chose d'extrêmement intéressant.

Par contre, l'Enseignant 7 ne partage pas ce point de vue. Selon lui, à certains moments le climat était tendu, à cause des frictions entre les enseignants des différents départements et entre ceux du régulier et de l'éducation aux adultes. Il évoque une guerre de clocher où chacun essayait de prêcher pour sa paroisse, chacun ne parlait que de ce qu'il connaissait. Il indique qu'il manquait de cohésion à ce niveau.

4.3 LES EFFETS DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Aux dires des acteurs interrogés, l'approche par compétences a de nombreuses répercussions sur le processus d'élaboration et d'implantation de programme. Dans la mesure où la définition des compétences du technologue en multimédia, et du métier qu'il est appelé à exercer ne fait pas consensus au sein des acteurs, la conception du programme est d'autant plus complexe. Par ailleurs l'approche par compétences comporte également des effets sur la formation donnée. Il est question entre autre du passage au paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage.

4.4.1 Les effets de l'approche par compétences sur le processus d'élaboration et d'implantation de programmes

Les opinions des acteurs du milieu des entreprises sur cette question sont partagées. D'une part on reconnaît l'intérêt pour l'entreprise de former des individus selon des compétences exigées par l'industrie; d'autre part, on ne souhaite pas que ces compétences soient confinées dans des champs de spécialisation trop spécifiques.

L'Entreprise 6 explique qu'avec cette approche un programme, qui forme des gens polyvalents et capables de s'adapter aux besoins de différents types d'entreprises, a pu être créé.

L'Entreprise 6 positionne le problème de la spécialisation en rapport avec le marché et indique que la spécialisation semble plus économique à court terme mais que cela peut nuire à long terme: "parce tu ne vas pas toucher à d'autres choses, ton métier c'est ça." (Entreprise 6) De l'avis de l'Entreprise 2, il y a danger que les gens arrivent tout prêts pour répondre à des besoins immédiats qui, au bout de très peu de temps, ne sont déjà plus les mêmes.

L'Entreprise 6 ajoute que "de fermer comme ça le champ (de connaissances) et les ouvertures de développement de la personne humaine", peut nuire ultérieurement au développement d'une entreprise. Par ailleurs, l'Entreprise 4 ajoute que cette approche peut-être dangereuse parce que l'entreprise ne sait pas toujours où elle s'en va! Le discours et les exemples que donnent cette entreprise témoignent du contexte dans lequel les entreprises évoluent: le marché, la compétition, les moments de panique, les réorientations et la valse-hésitation.

Un des acteurs du milieu de l'éducation (Autre personnel 4) explique qu'il faut aller au-delà de la définition des compétences élaborées en fonction des tâches et des opérations rattachées à un métier pour dépasser la dimension réductrice de l'approche par compétences. Il perçoit la pertinence de cette approche dans la mesure où elle s'insère dans un processus de formation qui fait appel à des compétences générales fondamentales qu'il nomme aussi des mégacompetences ou compétences transversales, telles la créativité, le sens de l'esthétique et le processus de résolution de problèmes.

Du côté des enseignants, on trouve plus d'inconvénients que d'avantages à cette approche: "c'est la meilleure et la pire des choses." (Enseignant 1) Selon l'Enseignant

1, le principe de l'approche par compétences est moulé sur les besoins du milieu de travail et adapté à l'enseignement technique. C'est d'ailleurs une approche qui n'a rien de bien nouveau: "je pense qu'on a toujours enseigné par compétences." (Enseignant 1)

On pense que l'on a confondu une approche pédagogique avec une approche administrative. On reproche surtout au gouvernement d'avoir imposé cette approche à tous les programmes:

Ils ont décidé un bon jour que dorénavant tous les programmes seraient élaborés par compétences du professionnel au préuniversitaire. On a étendu, on a passé le bulldozer mur à mur et on a, à mon avis, "scrappé" complètement, parce qu'on a créé une opposition on a "scrappé" complètement une approche valable. (Enseignant 1)

Selon certains, l'application de l'approche par compétences à tous les programmes conduit à des aberrations. L'approche par compétences, dans certains domaines des sciences humaines et sociales et des lettres, ne peut pas tenir compte de l'ensemble des compétences réelles qu'un élève va vraiment maîtriser au terme de sa formation, alors qu'en enseignement technique les compétences sont plus facilement définies.

L'Entreprise 2 souligne le danger qu'il y a, dans le domaine du multimédia en particulier, d'avoir un programme "fixe" qui sera révisé ou rebâti à tous les trois ans. Pour cette entreprise, il y a un problème particulier dans ce type de programme à cause du domaine (informatique, nouvelle technologie) qui explose et évolue constamment. C'est un secteur qui subit énormément de variations et de changements, contrairement à d'autres programmes comme l'administration, par exemple.

Un acteur du milieu de l'éducation (Autre personnel 3) considère l'approche par compétences comme une approche fragmentée, manquant de vision d'ensemble. D'ailleurs, l'approche par compétences peut laisser croire qu'il est possible de découper les compétences en petits morceaux indépendamment les uns des autres. "C'est la somme de toutes ces compétences là qui font le programme." (Enseignant 9) L'Enseignant 9 explique qu'il y a un risque de tomber dans un découpage abusif des concepts, des compétences et des objets de connaissance pour "ressembler à une espèce de chaîne de montage un peu à la Taylor, une espèce de truc qui fait que chaque affaire est complètement séparée." (Enseignant 9) Cet enseignant estime que la "taylorisation" de l'enseignement va à l'encontre même du multimédia qui, par définition, est tout à fait à l'opposé de cette conception.

L'Enseignant 5 explique cependant qu'il est important de ne pas évaluer séparément chacun des éléments de compétences qui ont été acquis par les étudiants, car ceci a pour conséquence de désintégrer la formation.

Ça prend une compréhension globale, puis ça prend des renforcements des acquis et habiletés fondamentales dans chacune des compétences tout le temps. Analyser, juger par des synthèses, faire des analyses, communiquer, etc., c'est un fil intégrateur très important par rapport aux compétences. (Enseignant 5)

Enfin, l'approche par compétences est intéressante dans la mesure où on est capable de faire un mariage intelligent de l'approche avec une équipe-programme. Autrement le danger est grand d'assister à une division des savoirs, si chacun travaille de façon isolée. Pour garantir l'efficacité de cette approche, il est nécessaire que les enseignants travaillent en équipe-programme pour bâtir les contenus de cours.

Les enseignants estiment que dans le cadre du programme en multimédia, l'approche par compétences est valide. L'Enseignant 9 indique que les enseignants du cégep ont bâti un programme en partie selon ce que le Ministère proposait. Or, même

si le programme était plein de bonnes idées, confrontés à la pratique, les enseignants ont constaté que l'organisation du curriculum aurait pu être faite autrement.

Les enseignants affirment que la séquence des cours du programme de multimédia était inadéquate et les compétences mal arrimées. Sur papier, le schéma du programme avait l'air de se tenir mais après deux ou trois mois, les enseignants se sont aperçus qu'il y avait de graves erreurs sur les préalables. Le découpage du programme en blocs d'heures ne fonctionnait pas toujours bien face à la réalité en classe. Par exemple, l'apprentissage de certains logiciels multimédias est complexe dans ce sens qu'ils sont tous interreliés: les éléments des uns sont essentiels à l'utilisation des autres. Leur découpage en blocs d'heures complique l'apprentissage des élèves. Cependant, le déplacement d'un cours implique que d'autres cours soient relocalisés.

C'est le problème du casse-tête par compétences: le consultant met ça dans des boîtes. Il n'a pas le choix, il y a tant d'heures à respecter puis ça ne peut pas dépasser, ce qui fait que c'est pas vraiment l'approche miracle. (Enseignant 2)

L'Enseignant 2 affirme que le problème de séquence des cours a été résolu en conservant les titres des cours et en changeant les contenus:

On s'est entendu entre les profs pour dire: "Bien écoutez là, tel cours tels cours cela mène à faire tel travail; on essaie de ne pas dédoubler les travaux, de faire en sorte que dans un bloc de compétences toutes les compétences qui sont acquises là servent à l'autre bloc, à la réalisation du travail." Puis c'est comme ça qu'on s'en est tiré tant bien que mal. (Enseignant 2)

L'Enseignant 2 qui compare un programme à "un organisme vivant", considère que l'organisation des compétences en fonction de "boîtes" a été faite sans penser aux interrelations qu'une boîte a sur une autre. "L'apprentissage d'une compétence n'est pas quelque chose qu'on additionne, c'est quelque chose qui est global." (Enseignant

3) L'Enseignant 2 souligne que c'est en refaisant le programme que les enseignants

se sont rendu compte que pour que les compétences se retrouvent à plusieurs niveaux du programme, cela impliquait que des cours soient donnés par un, deux ou trois enseignants. Il reconnaît qu’il est nécessaire de nommer et de bien identifier les compétences; toutefois, il ajoute que les blocs de compétences étaient trop isolés les uns des autres:

C’était comme essayer de faire un squelette en plaçant les os un peu partout en disant qu’ils vont tous se réunir ensemble; moi je trouve qu’il y a une faille à quelque part. (Enseignant 2)

L’Enseignant 9 abonde dans le même sens, en disant que les gens qui ont conçu le programme étaient peut-être tombés dans le piège du “taylorisme”, c’est-à-dire avec l’idée que chaque compétence peut être considérée comme indépendante.

L’Enseignant 2 questionne l’apport des enseignants au processus de validation et l’apport des acteurs dans l’AST. Selon lui, un certain nombre de problèmes émanent du processus d’élaboration du programme:

Probablement qu’on a mal fait notre travail à ce niveau-là, ou on avait pas assez d’expérience dans ce domaine d’enseignement là pour dire non, qu’on fera pas ça comme ça, et je pense qu’aussi quand on fait l’analyse de la situation de travail, les gens qui sont en situation de travail, la difficulté c’est justement de nous faire réaliser que ces blocs-là, les connaissances se retrouvent dans plusieurs compétences. (Enseignant 2)

4.4.2 Les effets de l’approche par compétence sur la formation donnée

Deux acteurs du milieu de l’éducation (Autre personnel 1 et Autre personnel 4) parlent du changement de paradigme qui s’est opéré avec l’approche par compétences. On est passé du paradigme de l’enseignement au paradigme de l’apprentissage. Cette

approche peut cependant sembler difficile pour certains, car cela oblige les enseignants à modifier leur rôle de conférencier pour celui de facilitateur, de concepteur de stratégies et d'activités d'apprentissage. Ils doivent placer l'élève au coeur de la formation et être son partenaire dans l'apprentissage.

Dans le contexte d'un programme technique, un des acteurs du milieu de l'éducation (Autre personnel 1) explique que l'approche par compétences amène également à s'approprier parfaitement la situation de travail et à utiliser des stratégies qui sont près du milieu de travail. De plus, le fait que la formation soit plus adaptée à la réalité de la formation exige de l'enseignant de se mettre continuellement à jour. L'approche par compétences semble aussi avoir un effet sécurisant, car elle oblige à définir les habiletés qui doivent être maîtrisées au terme d'une formation. Pour l'Enseignant 9, il semble plus facile de savoir si les élèves ont compris et de mesurer l'atteinte des objectifs des compétences, car les contenus sont plus facilement identifiables.

Les enseignants ne partagent cependant pas tous ce point de vue. L'Autre personnel 1, du milieu de l'éducation, dit rencontrer fréquemment une résistance au changement de la part des enseignants. Un des effets de cette résistance serait la production de "simulations" pour employer le terme de l'Enseignant 1. Il considère que les enseignants ne font souvent qu'adopter le langage des compétences pour parler de ce qu'ils appelaient auparavant des objectifs. Il explique que la résistance au changement que démontrent ces enseignants est une partie du problème de l'implantation des programmes par compétences:

Avant on parlait d'objectifs cognitifs, d'objectifs affectifs, d'objectifs psychomoteurs, mais là c'est plus à la mode comme langage donc, on adopte le langage des compétences pour décrire les mêmes choses, mais ça c'est en soi, c'est pas au niveau de la pratique; ce que cela a changé c'est au niveau de l'esprit. C'est quand tu prends des enseignants et que tu prends des gens qui sont censés être

des professionnels de l'enseignement puis t'arrive, tu veux les faire passer la filière, tu crées une réaction négative et c'est cette réaction négative là qui se crée dans le milieu de l'enseignement qui est le problème. (Enseignant 1)

Par ailleurs, l'organisation de la séquence des cours et l'ordre des préalables dans un programme élaboré par compétences peuvent avoir des conséquences sur l'apprentissage des élèves. Par exemple, le cours d'anglais ayant été placé à la fin du programme a fait en sorte que les élèves n'avaient pas les outils pour les aider à comprendre ce qui était écrit dans les livres en anglais.

L'Enseignant 1 estime que l'approche par compétences peut avoir des effets positifs sur l'apprentissage des élèves. Cependant, il ne pense pas que les élèves apprennent mieux avec cette approche qu'avec une autre. Il estime que tout dépend des efforts de l'enseignant pour améliorer son enseignement:

Ce qui a d'intéressant dans toute méthode pédagogique, dans toute réflexion pédagogique c'est la répétition pédagogique elle-même. C'est-à-dire qu'à partir du moment où un enseignant se questionne, se perfectionne, essaie de voir les expériences faites ailleurs et essaie d'améliorer son enseignement, il y a amélioration de l'enseignement. Donc, la validité est là, dans une démarche d'amélioration de notre pédagogie, dans une démarche de réflexion, dans une démarche de retour sur son travail de réévaluation puis de recherche d'efficacité; à quelque part il y a augmentation d'efficacité. (Enseignant 1)

L'Enseignant 9 indique que l'on ne peut attribuer l'efficacité de l'enseignement ou la réussite de l'apprentissage à une méthode ou à une approche. En effet, les élèves inscrits au programme de multimédia, qui sont généralement des adultes, sont beaucoup plus motivés que les élèves inscrits en formation générale, de sorte que cela crée un rapport à l'enseignement et à l'apprentissage bien différent.

L'absence d'un coordonnateur de programme a sans aucun doute eu des répercussions sur la qualité de la formation donnée. L'Enseignant 7 évoque, en outre, le manque de concertation et le manque d'arrimage entre les cours qui auraient eu pour

conséquence des chevauchements au niveau des contenus de cours. Les élèves auraient émis des critiques par rapport à ce problème.

Il fallait éteindre les feux, ramasser nos affaires, tout en comprenant l'approche, et en organisant nos contenus de cours pour éviter que l'on soit trois profs à dire la même affaire. (Enseignant 9)

L'enseignement des aspects plus théoriques du fonctionnement des logiciels a posé un problème à certains enseignants. Une approche pratique a été privilégiée par l'Enseignant 7, c'est-à-dire où l'élève expérimente en même temps qu'il donne des explications sur grand écran. Cependant, il semble que cette méthode a été elle aussi un problème, parce que les élèves étaient portés à faire autre chose que de suivre les explications. L'accès à une salle de classe sans ordinateurs aurait peut-être pu solutionner le problème. Le temps passé à apprendre les logiciels était également insuffisant compte tenu de leur nombre important et des habiletés limitées de certains élèves

Des gens qui n'avaient pas été aux études depuis longtemps qui ont été plongés dans une affaire particulièrement exigeante, beaucoup de gens avaient très peu de connaissances en informatique. (Enseignant 9)

L'Enseignant 2 indique qu'un certain nombre de contenus prévus dans les blocs de compétences ont été abandonnés pour permettre aux élèves d'assimiler les notions enseignées. Par ailleurs, suite aux commentaires des entreprises ayant accueilli des élèves en stage, certains enseignants ont modifié les priorités accordées à certaines compétences en regard de l'apprentissage des logiciels.

La relation enseignant-élèves est un autre aspect qui semble s'être avéré conflictuel pour quelques enseignants. Un certain pouvoir semble avoir été accordé aux élèves en regard de certains aspects de l'organisation pédagogique et matérielle

des cours. Suite aux plaintes des élèves concernant l'apprentissage d'un logiciel sur un bloc de trois heures, une réorganisation a été effectuée la session suivante pour que l'apprentissage du même logiciel se fasse pendant une journée entière. Cela a eu pour conséquence de compliquer la tâche des enseignants et n'a pas rendu l'apprentissage des élèves plus efficace. En ce qui a trait à l'organisation matérielle, des enseignants mentionnent avoir tenté de créer un laboratoire qui avait la configuration d'un lieu de travail. Or, cette démarche semble avoir eu des répercussions plutôt fâcheuses:

On les mis dans cette situation là, on leur a tellement doré la pilule, gros ordinateur, gros emplacement, à un moment donné ils ont pris la place, ça été horrible. (Enseignant 2)

L'Enseignant 3 relate que les enseignants du programme ont élaboré d'autres méthodes d'évaluation plus compatibles avec ce qu'attendent les élèves et, en particulier, les élèves adultes. En effet, ceux-ci veulent travailler s'ils savent, parfaitement et de façon très claire, comment ils vont être évalués.

Malgré les perceptions plus ou moins positives au sujet de la formation donnée, plusieurs soulignent leur satisfaction des productions des élèves et la richesse des expériences vécues avec les groupes.

4.5 L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

D'après ce qui vient d'être démontré dans la présentation des résultats, nous reconnaissons que ce travail a permis de mieux comprendre le vécu des acteurs dans le processus d'élaboration et d'implantation de programmes par compétences. C'est à partir des données de cette section que nous allons maintenant interpréter les résultats de cette étude de cas. Dans la formulation du problème nous avons envisagé quatre objectifs de recherche:

- dégager les conceptions des partenaires à propos du multimédia, du travail et de la formation du technologue en multimédia;
- préciser la nature du processus et les modalités d’élaboration et d’implantation d’une attestation d’études collégiales selon l’approche par compétences;
- déterminer le rôle des différents partenaires dans le cadre du processus d’élaboration et d’implantation du programme;
- décrire les enjeux de l’approche par compétences sur le processus d’élaboration et d’implantation d’un programme court par compétences en formation continue.

Nous avons interprété les données en fonction de ces quatre objectifs de recherche. Examinons maintenant les résultats de cette interprétation qui devraient nous permettre de dégager les enjeux de l’élaboration et de l’implantation de programmes courts par compétences en techniques de production multimédia.

4.5.1 Les conceptions des partenaires à propos du multimédia, du travail et de la formation du technologue

Le document intitulé *Projet d’attestation d’études collégiales en production multimédia, travaux préliminaires*, réalisé en 1996 par cinq acteurs du Cégep de Matane, révèle les conceptions qui prévalaient à l’époque dans le milieu de l’éducation et des entreprises au sujet du multimédia, du travail et de la formation du technologue. On définissait le multimédia comme une technologie qui intègre le texte, l’image et le son de façon interactive. Le cédérom étant le support matériel du multimédia. Par la suite, le rapport de l’analyse de situation de travail souligne que l’ensemble des spécialistes de la profession rencontrés, auraient donné une description du multimédia correspondant à celle de l’Office de la langue française: “Une technologie de l’information permettant une manipulation simultanée de sons, d’images, de textes, au moyen d’un seul ensemble informatique et de façon interactive.”

Les résultats de nos entrevues nous démontrent cependant que les conceptions qu'ont les acteurs du multimédia sont beaucoup moins univoques que nous le laissons croire le rapport de l'AST. Bien que certains principes-clés, telles la convergence, la communication d'un message, l'intégration, l'interactivité, l'arborescence, soient présents dans le discours des acteurs, tous ne leur accordent pas la même importance. Ces propos rejoignent d'ailleurs certaines conclusions de l'étude conduite par la SQDM (1996) qui évoquait, entre autres, "qu'il se parle beaucoup de multimédia dans une telle variété de propos, de contextes et de perspectives que cela peut laisser confus." (SQDM, 1996) Il n'existerait donc pas une seule définition du multimédia, puisque chaque milieu se serait forgé une définition à partir de sa propre expérience. Pour certains acteurs du milieu de l'éducation, comme des entreprises, le multimédia est technique; pour d'autres, il est artistique: "les productions multimédias ressemblent à des productions d'artistes." (Étude préliminaire, 1996)

La complexité de l'industrie du multimédia nous permet de comprendre la diversité des conceptions qu'ont les acteurs du multimédia. En effet, les entreprises ayant participé au processus d'élaboration de programmes étaient issues de différents secteurs d'activités qui, au moment de leur participation, n'étaient pas nécessairement encore clairement identifiés. La majorité des acteurs des entreprises ayant des fonctions de concepteurs, de développeurs, de scénaristes, il est facile de comprendre pourquoi ils considèrent que le multimédia doit être construit sur un concept qui reflète une recherche de sens. Bien que ces conceptions soient aussi partagées par les acteurs de l'éducation, les qualités esthétiques des documents multimédias sont particulièrement privilégiées par ces derniers. Les intérêts professionnels des acteurs de l'éducation, soit les arts, la photographie, la littérature, le cinéma, l'audiovisuel peuvent expliquer cette tendance.

Le travail au sein d'équipes multidisciplinaires fait partie des conceptions qui sont partagées par l'ensemble des répondants. Pour expliquer la multidisciplinarité du multimédia, le rapport de la SQDM (1996) affirme que le multimédia s'est bâti dès le départ, grâce à l'apport de personnes provenant d'horizons très divers. Il apparaît donc comme une sorte "d'Arche de Noé" de compétences. Ceci rejoint les propos des acteurs interrogés qui parlaient d'hétérogénéité des compétences des spécialistes. Cependant, dans leur rapport préliminaire, les acteurs du Cégep de Matane questionnent l'efficacité d'équipes de travail multidisciplinaires compte tenu de la variété des langages des différents spécialistes.

Le noyau d'une équipe de travail, comme le souligne le rapport de l'AST, serait composé d'un chargé de projet et d'un directeur de production autour desquels gravitent un ou plusieurs technologues issus de différents champs de spécialisation. Ces technologues seraient appelés à jouer un rôle d'interface entre les trois champs de spécialisation, soit la scénarisation, la conception graphique et la programmation. Certains acteurs ont cependant souligné que les personnes qui ont des compétences suffisantes dans les trois champs de spécialisation sont plutôt rares. Cette constatation a amené des acteurs à remettre en question l'existence même de la fonction de technologue.

Parmi les compétences recherchées par l'industrie, la créativité et la maîtrise des technologies apparaissent incontournables comme l'ont affirmé l'ensemble des acteurs que nous avons interrogés. Ce point de vue rejoint les conclusions de l'étude conduite par le CHRSC (1998) qui constate cependant qu'il est difficile de trouver des candidats possédant cette combinaison de compétences. Dans cet ordre d'idées, "la division du travail reste souhaitable parce que le degré de spécialisation serait insuffisant si on le recherchait dans la même personne." (CRHSC, 1998)

Les méthodes d'organisation du travail, les stratégies d'apprentissage, la précision du travail, l'habileté à résoudre des problèmes et l'autonomie sont parmi les habiletés et les comportements qui ont été identifiés par le rapport de l'AST comme étant les plus importants. Ces résultats concordent en bonne partie avec les conceptions qu'ont exprimé les acteurs interrogés au sujet des compétences que doivent posséder les technologues. Ajoutons à cela la polyvalence, la pluridisciplinarité et une culture générale assez large. L'étude conduite par le CRHSC (1998) résume ces compétences, comportements et habiletés à la capacité d'être interfonctionnel, soit la possession de talents nombreux et variés tant sur le plan artistique que technique, et une capacité d'appréhension holistique du secteur, c'est-à-dire une compréhension globale de tous les aspects du multimédia. L'étude indique par contre que la principale difficulté posée par le recrutement des travailleurs dans le secteur du multimédia était de trouver l'ensemble des compétences recherchées chez une seule personne.

Le rapport de l'AST nous révèle quelques suggestions faites par les spécialistes de la profession concernant la formation du technologue. Une formation permettant une compréhension globale du processus de production multimédia, tout en menant à une spécialisation prédomine dans les propos des spécialistes comme chez les acteurs que nous avons interrogés. Également, le programme devrait se concentrer davantage sur des habiletés et des notions larges que sur des techniques particulières. Selon l'étude conduite par le CRHSC(1998), la formation donnée dans les institutions, accorderait une attention excessive aux aspects techniques du travail au détriment de la formation axée sur des compétences de base. Ces propos sont aussi partagés par la Commission européenne (1995, cité dans Fillion, 1998) qui précise que les formations orientées vers des compétences traditionnelles et limitées ont tendance à disparaître. "L'économie appelle de nouvelles compétences telles que la polyvalence, le sens des relations avec la clientèle, l'esprit d'initiative, la créativité, le sens des responsabilités et l'aptitude à travailler en équipe." (Commission européenne, 1995)

Cette étude indique aussi que les employeurs s'intéressent moins à une formation spécifique pour un emploi déterminé qu'au développement de compétences-clés. Celles-ci répondent en fait à des exigences modifiées ou nouvelles, de nature sociale, entrepreneuriale et cognitive:

Parce qu'elles sont une dimension centrale ou fondamentale de diverses professions. Il s'agit de compétences opérationnelles transférables à diverses professions et qui se distinguent de ce qu'on peut appeler des compétences attachées au produit, liées à des métiers et professions spécifiques. (Commission européenne, 1995, p. 9)

Ces compétences nouvelles et étendues combinent la connaissance et l'expertise avec le comportement. Elles seraient de plus en plus universelles au sens où elles traverseraient les ordres d'enseignement et les niveaux de qualification. (Filion 1998)

Ces constats liés à une évolution continue des emplois et aux difficultés de prévoir les exigences de qualifications ont accentué l'importance de larges compétences de base dans les différents profils de formation pour permettre la polyvalence et l'adaptabilité de la main-d'oeuvre. Ces propos rejoignent ceux de quelques acteurs des entreprises qui évoquent l'évolution rapide de l'industrie du multimédia et la mouvance des fonctions des nombreux spécialistes impliqués dans le processus de production. Filion (1998), dans une étude sur la formation technique au collégial, explique qu'une tendance majeure se dégage quant à l'élargissement des contenus de formation:

Ce phénomène résulterait du constat suivant lequel il n'est plus possible de former un individu pour un emploi déterminé, mais il faut le préparer à jouer son rôle dans un monde dont l'évolution est largement imprévisible. De plus, les nouveaux modes d'organisation du travail exigent une meilleure compréhension de l'environnement et non plus seulement des compétences techniques spécifiques. (Filion, 1998, p. 58)

Or il apparaît que l'acquisition de ces compétences de base ou compétences-clés, relève de la formation fondamentale et ne peut se faire dans le cadre d'un cours, comme

le précisait l'*Édition commentée du règlement sur le régime pédagogique du collégial* (1984). La formation fondamentale doit constituer une sorte de principe intégrateur, de fil conducteur à l'intérieur d'un programme, par exemple. Chacun des cours au programme de l'élève, conjugué avec l'ensemble des actions des enseignants, doivent donc contribuer à la formation fondamentale, et ce, d'une manière organique, cohérente et planifiée. Or, cette perspective de formation ne se fait pas tellement sentir dans la formation continue, puisqu'au cours des deux dernières décennies, on a misé sur la fonction économique de la formation.

Le champ de la formation continue a davantage été marqué par l'établissement de rapports étroits entre la formation, l'évolution du marché du travail, les politiques et les programmes d'emploi. Les formations courtes, telles les Attestations d'études collégiales, font appel à des contenus pointus, visant strictement l'adaptation à une tâche étroite au détriment d'une ouverture plus large de la formation qui permettrait l'acquisition de compétences larges et l'intégration de d'autres dimensions d'ordre social et culturel.

On tend à mettre en veilleuse la perspective plus large de l'éducation qui devrait permettre aux adultes d'acquérir des compétences transversales et transférables à diverses situations de travail, de manière à les rendre capables de prendre part aux changements dans leur travail et dans d'autres secteurs d'activités et d'entrer dans une dynamique de formation continue. (CSE, 1996, p. 57)

Les entrevues que nous avons conduites auprès des acteurs du milieu de l'éducation et des entreprises, nous ont permis également de dégager certaines conceptions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage des compétences liées à la profession de technologue. Généralement, les acteurs s'entendent pour dire que l'enseignement du multimédia doit se faire essentiellement par la pratique autour de mises en situation qui s'inspirent du processus de production des entreprises. Ces

orientations pédagogiques se retrouvent dans les modes d'enseignement et d'apprentissage suggérés dans le programme ministériel de techniques de production multimédia. L'enseignement plus théorique de concepts qui sous-tendent les principes de fonctionnement des logiciels apparaît également nécessaire si l'on souhaite que les élèves puissent généraliser leurs apprentissages.

Par ailleurs, les acteurs interrogés privilégient la tenue de stages qui offrent la possibilité aux élèves d'exécuter un mandat réel dans une entreprise. Ces préoccupations sont partagées par les répondants de l'étude conduite par le CRSHC (1998) qui préconisent une démarche mixte combinant l'enseignement en salle de classe, les stages en entreprise, le recours aux mentors et les ateliers. Les répondants croient que les ateliers et les stages aboutissent à une meilleure collaboration entre le secteur et le monde de l'éducation et permettraient aussi une adaptation plus rapide au milieu de travail. Le recours à la méthode des études de cas, permet à l'élève d'analyser les besoins d'un client fictif et de créer un produit approprié à la commande initiale.

Cependant, l'OCDE (1992) explique que l'adéquation de la formation aux besoins des entreprises ne rend pas nécessairement les élèves plus aptes à leur future vie active. En fait, il existerait potentiellement un conflit entre le thème de l'adéquation et celui des aptitudes. La réalisation de mandats inspirés de situations réelles de travail ne suffit pas à rendre les élèves plus aptes à travailler en groupe, à prendre des responsabilités ou à communiquer de manière efficace. Si l'on souhaite développer des aptitudes génériques, l'adoption de méthodes pédagogiques nouvelles dans l'enseignement général plutôt que la multiplication de liens directs entre le milieu de l'éducation et celui des entreprises apparaît plus efficace. Il conviendrait donc de remplacer le terme adéquation par aptitude.

L'enseignement du multimédia vient modifier le rôle des enseignants comme le précisent les acteurs que nous avons interrogés. En effet, l'enseignant intervient auprès

des élèves davantage que dans la classe traditionnelle, comme animateur, facilitateur, mentor et guide dans la découverte et la maîtrise progressive de connaissances, d'habiletés et d'attitudes. Selon Collins (1991), lorsque l'enseignant utilise l'ordinateur pour son enseignement, il est amené à travailler avec de petits groupes d'élèves individuellement plutôt qu'avec toute la classe en même temps. Il arrive ainsi à se faire une idée beaucoup plus précise et réaliste de ce que les élèves comprennent et ne comprennent pas. Le travail d'équipe où les élèves jouent les rôles des différents spécialistes impliqués dans le processus de production d'un document multimédia apparaît, selon les acteurs interrogés, comme une stratégie pédagogique efficace. Les résultats d'une étude conduite par McLellan (1994) vont également dans ce sens. Ils montrent que le travail en équipe favorise les échanges entre les élèves; ainsi, on se lève pour aller regarder ou pointer l'un ou l'autre écran et discuter des variations observées. Il ressort de cette étude que le travail de deux élèves avec un même ordinateur peut s'avérer très positif; il contribue en particulier à développer une capacité d'interaction sociale, elle-même jugée indispensable pour la maîtrise de certaines habiletés intellectuelles et la réalisation de certaines tâches.

Somme toute, la formation au multimédia pose de façon aiguë le problème de l'intégration et de la gestion adaptée par les individus et les institutions, d'activités d'apprentissage de plus en plus complexes, abstraites et rapidement évolutives. L'apprenant débutant doit acquérir en même temps la maîtrise des contenus de la tâche et des outils supposés l'aider pour la communication et l'apprentissage de celle-ci. Or, l'outil lui-même est loin d'être simple et fait appel à un nombre considérable de nouvelles compétences technologiques et cognitives.

La plupart des diplômés savent se servir des logiciels en usage, mais ils ne possèdent pas les habiletés conceptuelles nécessaires pour résoudre les problèmes de communication. Pour pouvoir résoudre ces problèmes, c'est-à-dire, pour être véritablement un spécialiste des nouveaux médias, il faut une formation aux théories de la communication. (CRHSC, 1998, p. 36)

Selon Hotte (1993), il n'est pas certain en dehors des spécialistes et des initiés, que l'apprenant débutant possède d'emblée le niveau requis pour la navigation mentale dans un espace aussi dense; sauf si les interfaces et l'encadrement pédagogique sont spécifiquement conçus en vue d'un soutien cognitif et psychologique très circonstancié, qui exige généralement le concours d'enseignants qui ont une excellente connaissance des outils multimédias comme l'ont souligné plusieurs spécialistes de la profession. Il apparaît effectivement que l'apprentissage des élèves dépend de la connaissance que les personnes qui utilisent les nouvelles technologie ont de cette technologie et de leur habileté à en tirer parti. (Grégoire, Bracewell et Laferrière, 1996)

Pour conclure, on peut penser que dans un contexte où les technologies nouvelles jouent un rôle important, l'enseignant devrait envisager le savoir de moins en moins comme un ensemble de connaissances à transmettre et de plus en plus comme un processus et une recherche continue dont il partage les difficultés et les résultats avec les élèves.

4.5.2 La nature du processus et les modalités d'élaboration et d'implantation d'une AEC au Service de formation continue

Les étapes de l'élaboration de programmes s'inscrivent dans le processus de gestion tel que défini dans le Cadre général de la DGFPT. Avant d'amorcer les travaux d'élaboration d'un programme, un portrait de secteur, servant à définir le champ d'activités, le profil socioéconomique de ce champ et le portrait de la main-d'oeuvre qui y travaille est généralement réalisé par Emploi-Québec. En ce qui concerne le programme en techniques de production multimédia du Cégep de Matane, un tel portrait n'a pas été réalisé faute de données suffisantes sur l'industrie multimédia. En effet, au moment des premiers travaux réalisés par les partenaires impliqués dans le processus d'élaboration du programme de techniques de production multimédia, soit en 1996, cette industrie était encore en émergence au Québec.

Tel que précisé dans le Cadre général de la DGFPT (1994), l'analyse de la situation de travail doit donner le portrait le plus complet possible de l'état actuel de l'exercice d'une profession et de son évolution prévisible. Elle doit s'appuyer sur des études préliminaires qui démontrent la pertinence d'élaborer un programme et qui apportent des précisions nécessaires à la mise en branle des travaux d'analyse. Ce processus se caractérise, entre autres, par une large participation des acteurs du milieu du travail. Ces acteurs doivent avoir une bonne perception du contexte de travail de la profession considérée, puisqu'ils seront appelés à décrire les éléments de la situation de travail les plus utiles à la détermination et à la précision des compétences nécessaires à l'exercice de la profession (responsabilités, rôles, tâches et opérations, habiletés et activités, exigences particulières, etc.).

Le choix des acteurs du milieu des entreprises, qui doit être effectué de façon judicieuse, est critiqué de la part de quelques acteurs du milieu de l'éducation que nous avons interrogés. Le fait qu'aucun portrait de secteur n'ait été réalisé n'aurait pas permis de dégager les différents champs de spécialisation de l'industrie multimédia et des professions qui y sont associées. Bien que le nouveau mode d'élaboration des programmes accrédite la participation des représentants du marché du travail, il semble que la représentativité des personnes en cause soit difficile à assurer.

Les acteurs qui ont participé à l'AST évoquent des difficultés en regard de la divergence des visions de la profession et de la formation. Tous souhaitent une formation adaptée aux besoins de l'industrie multimédia, mais leur rapport à la formation n'est pas toujours le même. Les logiques qui les guident et les finalités qu'ils poursuivent sont rarement explicitées. Goulet (1995) explique que les acteurs qui participent à ce genre de démarche n'ont pas nécessairement clarifié les valeurs et les croyances qui sous-tendent leurs discours et leurs pratiques. Malgré cela, les acteurs pensent que le processus s'est bien déroulé en général. La Fédération nationale des enseignantes et enseignants du

Québec (FNEEQ, 1994), qui se méfie de la technique d'animation utilisée au sein des comités d'élaboration appelée DACUM DELPHI, fait remarquer que cette technique d'animation qui n'est pas nouvelle "a souvent émis des réserves puisqu'elle peut facilement être une manière habile de faire valider des décisions déjà prises ailleurs exprimant les opinions de l'animatrice ou de l'animateur."

Aux dires des acteurs interrogés, l'étape suivante du processus d'élaboration de programmes, soit la définition des buts et compétences du programme, ne paraît pas avoir posé de difficultés majeures. La validation du programme permet ensuite d'obtenir des avis sur le projet de formation, plus précisément sur la cohérence, l'applicabilité et la pertinence de ce projet, notamment au regard des buts du programme et des compétences visées. Bien que les acteurs interrogés critiquent la version ministérielle du programme, il est difficile de discerner dans leurs propos si ces critiques ont été émises lors de l'étape de la validation ou après la production du programme. Plusieurs acteurs semblent confondre les étapes du processus d'élaboration de programmes ou même ne pas les connaître. Certains acteurs reprochent au programme une orientation trop technique et y voient une conséquence de la participation des acteurs du milieu de l'entreprise. En effet, les rapprochements entre le milieu de l'éducation et de l'entreprise, qu'entraîne le processus d'élaboration de programmes par compétences, provoque des résistances plus ou moins conscientes et avouées de certains groupes d'acteurs.

Au collégial, l'expérimentation en cours suscite également certaines réserves quant à la participation réelle des collègues dans le processus. Sans remettre en question la présence d'experts, on craint cependant d'être écarté du processus pour être remplacé par une nouvelle génération d'experts. Si l'implantation d'un tel modèle peut se faire dans le respect de l'autonomie des collègues, les choix faits sur le plan de la gestion peuvent tout aussi bien être porteurs d'un resserrement des pratiques auquel les collègues ne semblent pas disposés. (CSE, 1991)

Comme Clénet et Girard (1994) le soulignent, ces réactions ne sont pas étonnantes, “car l’idée fondamentale du partenariat en formation ne repose-t-elle pas sur le partage du pouvoir de former?” (Clénet et Gérard, 1994) Opération complexe, multidimensionnelle, voire explosive, car elle concentre de nombreux intérêts (politiques, économiques, professionnels, éducatifs) en plus de visions souvent divergentes. Ces divergences peuvent être observées dans le cas qui nous occupe, principalement au niveau d’une orientation plus générale du programme au profit d’une orientation plus spécialisée. La sélection des savoirs expose notamment ces divergences:

Le travail de production de programmes consiste à faire la liste des savoirs, à les sélectionner et les classer. Un curriculum est le résultat de l’action d’un groupe d’individus qui, dans une succession d’ententes et de tensions, en viennent à sélectionner et classer des savoirs, construisant une discipline et une spécialité technique. (Bauer et Cohen, 1980, 1981; Eggleston, 1977; Lewy, 1978; Malan, 1986; cités dans Doray et Turcot, 1991, P.89)

Lafleur (1999) identifie deux dimensions relatives au processus d’élaboration locale de programmes, soit la dimension de conception pédagogique et la dimension administrative. La première vise la production d’un programme cohérent et structuré permettant l’atteinte des objectifs du programme dans les meilleures conditions d’apprentissage possibles. La deuxième vise la meilleure utilisation possible des ressources disponibles en considérant d’une part, les contraintes relatives au personnel enseignant, au perfectionnement, aux ressources matérielles, aux locaux et, d’autre part, en tenant compte des paramètres ministériels de financement du programme.

En ce qui concerne la dimension de conception pédagogique, Poirier (AQPC, 1999) explique que le processus d’élaboration locale de programmes nécessite dans un premier temps que les enseignants réalisent un travail d’interprétation des documents ministériels en tenant compte d’un processus institutionnel formel. Les enseignants doivent effectuer

l'analyse de cibles de formation présentées sous forme de compétences et de détermination des unités de formation du programme local. Pour l'analyse de l'ensemble des compétences, les enseignants participent à des opérations de reformulation, de regroupement, d'ordonnancement et de répartition des énoncés de compétences proposées ministériellement et institutionnellement.

Ces opérations s'accompagnent également d'une analyse de chacune des compétences, laquelle permet de cerner un certain nombre d'éléments de planification de l'enseignement consignés dans des plans cadres de cours: contenus, objectifs, activités, assurant la progression des apprentissages, etc. Les acteurs interrogés nous laissent croire cependant qu'ils n'auraient pas, entre autres, réalisé de plan cadre. Les cours auraient été organisés à partir de l'organigramme des compétences tel qu'élaboré par le Conseiller en élaboration de programmes et les experts consultants. Chaque compétence pour laquelle un certain nombre d'heures avait été attribuées a fait l'objet d'un cours. On peut attribuer à ce choix les reproches concernant le fait que les compétences, organisées dans des "boîtes", n'avaient pas de liens entre elles. Ensuite, l'organisation des contenus de cours en fonction du développement de compétences artistiques versus celle de compétences en informatique semble avoir fait l'objet de litiges importants. Comme le mentionnent Crozier et Friedberg (1977):

La personne cherche à protéger ses acquis, les marges de manoeuvre qu'elle contrôle dans son système d'activité. Inévitablement, pendant l'implantation d'un changement, les intérêts des uns vont entrer en conflit avec ceux des autres, les valeurs d'un groupe étant différentes de celles de l'autre. Une implantation qui se déroulerait sans heurts et sans tensions serait probablement très superficielle et les changements produits mineurs. (Crozier et Friedberg, 1977, p. 3)

Toutes ces démarches représentent un changement important dans les tâches des enseignants. Ces tâches de planification d'enseignement entraînent la nécessité d'une appropriation des concepts et amènent donc les enseignants à se doter de procédures

communes à partir d'un modèle de planification explicitement centré sur le développement des compétences. (Poirier, 1999) Pour Tardif (1992), il incombe également aux enseignants et aux divers agents de formation, de définir et d'articuler un cadre conceptuel de formation.

Un curriculum est toujours profondément marqué par un cadre conceptuel spécifique, par au moins une orientation théorique. Un cadre conceptuel, bien que souvent implicite pour les acteurs, traverse inexorablement l'ensemble des décisions qu'ils prendront au sujet de la planification, de la prestation des cours et de l'évaluation dans le contexte d'un curriculum donné. (Tardif, 1992, p. 15)

Les programmes relèvent du collège, ils n'appartiennent pas aux disciplines ni aux départements. La plupart des professeurs ne possèdent pas d'expertise du nouveau contexte de révision des programmes, que ce soit pour l'élaboration ou la mise en oeuvre de programme. Ils ont été engagés pour leur expertise des contenus disciplinaires, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, du processus d'évaluation et de la planification des cours. La plupart des enseignants interrogés n'étaient pas très familiers avec ce processus jusqu'au moment où ils ont dû participer à l'élaboration et à la mise en oeuvre du programme où ils avaient à intervenir. Lebrun, (AQPC, 1999) affirme que les enseignants ont besoin d'encadrement dans ce processus et, habituellement, ce sont les conseillers pédagogiques qui ont les compétences pour encadrer et guider les travaux de l'équipe de professeurs.

Les collèges doivent donc planifier suffisamment de temps dans la tâche de leurs conseillers pédagogiques pour qu'ils puissent constamment superviser et aider les professeurs lors de la révision d'un programme. (Lamontagne, 1999) Or, les acteurs interrogés nous révèlent qu'une des principales difficultés vécues dans ce processus est justement ce manque d'encadrement. La structure organisationnelle de l'éducation des adultes ne permettait pas un support suffisant du conseiller pédagogique. La dimension

administrative du processus d'élaboration locale de programmes apparaît donc tributaire de l'organisation des services d'éducation des adultes et de ses limites.

Plusieurs facteurs spécifiques aux Services de formation continue peuvent expliquer ce contexte organisationnel. Le partage des responsabilités en matière de formation des adultes entre le réseau de la main-d'oeuvre et celui de l'éducation fait en sorte que ces services sont l'objet d'une double source de financement et, par le fait même, d'une double logique: celle du réseau de la main-d'oeuvre, où les services offerts découlent d'une analyse de besoins en main-d'oeuvre; celle de l'éducation, où les services entendent répondre plus immédiatement aux besoins exprimés par les individus.

En outre, le Conseil des collèges affirmait, en 1992, que la mission des cégeps auprès de la population adulte n'est pas claire, parce qu'elle n'a jamais été précisée dans les textes officiels. La loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, adoptée il y a près de vingt-cinq ans, ne définit pas la mission des cégeps en formation continue; elle ne fait qu'établir la finalité des collèges qui est de donner l'enseignement général et professionnel de niveau collégial. Cette absence de référence légale et réglementaire fait en sorte que la mission, surtout les conséquences financières de cette mission, sont constamment discutées, voire même remises en question. (CSE, 1996) Une étude conduite par le MEQ, en 1987, soulignait un sous-financement encore bien présent dans les Services de formation continue:

Ce sous-financement de l'encadrement de l'éducation des adultes au collégial se traduit concrètement par une réduction relative du personnel non enseignant à temps plein dans les services d'éducation des adultes. Cela signifie un nombre restreint de responsables de la préparation des nouveaux programmes, de conseillers pédagogiques capables d'encadrer les personnes qui donnent la formation.

Par ailleurs, Lebrun (AQPC, 1999) explique que le processus d'élaboration locale de programmes exige un travail d'équipe assidu et structuré. L'approche par compétences ne peut se développer et prendre racine sans l'approche-programme étant donné la décentralisation qu'exige cette nouvelle conception de la révision des programmes. Cette approche vient accentuer la constitution d'équipes multidisciplinaires de travail qui ont pour mandat initial d'élaborer la partie locale des programmes d'études. (Lebrun, AQPC, 1999) La participation des personnes impliquées selon l'approche-programme est tout à fait indiquée en ce sens que le processus exige des connaissances multidisciplinaires importantes.

Le processus d'élaboration locale de programmes en techniques de production multimédia au Cégep de Matane, et son implantation, ont amené, aux dires des acteurs interrogés, la création d'un comité-programme informel. À l'enseignement régulier, ce comité devrait être composé du cadre responsable du programme, d'un petit nombre de professeurs, qui sont idéalement partiellement dégagés de tâche, et du conseiller pédagogique. Les acteurs interrogés nous expliquent que dans le contexte du Service de formation continue, ce comité était composé d'enseignants dont la tâche d'enseignement était partagée entre le secteur régulier et celui du secteur de la formation continue. Une partie de l'encadrement était réalisée par le conseiller pédagogique du Service de la formation continue. Cependant, ce comité souffrait de l'absence d'un coordonnateur. De plus, il n'était pas possible d'exiger la participation des chargés de cours aux rencontres du comité-programme. En effet, la possibilité d'exercer des fonctions d'enseignement de façon régulière à l'éducation des adultes n'est pas chose acquise, étant donné le petit nombre d'emplois réguliers qui sont créés dans ce secteur d'activités. Les fonctions d'enseignement sont habituellement exercées par un personnel à statut précaire et par des chargés de cours.

Les propos de Tremblay (1995) résument bien le vécu qu'ont exprimé l'ensemble des acteurs impliqués dans l'implantation du programme au Cégep de Matane:

La démarche a été entreprise sans définir le profil de sortie, ni analyser la possibilité de l'atteinte de ces objectifs dans les délais et les heures de formation impartis, avec les maigres moyens consentis à l'implantation de la nouvelle approche. Bref, l'improvisation a remplacé la réflexion, et la précipitation a tenu lieu de démarche. En fait on comprendra que la démarche suivie n'a pas respecté les normes et les étapes requises dans l'implantation d'une véritable approche par compétences, qui joue ici plutôt le rôle d'une idéologie pédagogique, c'est-à-dire un discours justificateur au service d'un pouvoir d'experts. Aucune expérimentation n'a précédé le changement, aucun résultat n'a pu être produit pour le justifier. (Tremblay, 1995, p. 80)

4.5.3 Le rôle des différents partenaires dans le cadre du processus d'élaboration et d'implantation du programme de techniques de production multimédia

Les acteurs du milieu de l'éducation précisent que c'est un enseignant du Cégep de Matane qui serait le principal initiateur du programme de techniques de production multimédia. Le projet aurait pris naissance à l'automne 1995, dans le but de développer le Département de photo et de recruter une nouvelle clientèle. Le contexte socioéconomique favorable au développement des nouvelles technologies aurait favorisé l'émergence de ce programme. Le développement de ce programme correspondait également aux orientations de Cégep-partenaire. En effet, Cégep-partenaire, qui est l'appellation du Service de formation continue du Cégep de Matane, a pour mission de participer au développement socioéconomique régional en offrant des services de formation adaptés aux besoins du milieu. La possibilité de fournir aux entreprises de la région des ressources humaines formées en multimédia dans le but d'assurer une appropriation régionale de cette technologie, remplissait cette mission. Par ailleurs, l'institution avait également pour objectif d'obtenir l'autorisation du MEQ, d'offrir le nouveau DEC en multimédia qui, au moment de l'émergence du programme au Cégep de Matane, n'existait pas encore au Québec. Le MEQ ayant l'intention d'élaborer ce nouveau programme selon l'approche par compétences, le

développement d'une AEC en techniques de production multimédia avec cette approche apparaissait comme une stratégie que quelques cégeps au Québec ont d'ailleurs employée pour justifier éventuellement la demande du DEC.

Cégep-partenaire aurait joué un rôle important en ce qui a trait à la recherche de partenaires pour financer le processus d'élaboration du programme. La réalisation de ce projet était inhérente à un partenariat étroit entre plusieurs acteurs régionaux. L'expression de ce réseautage se retrouve dans la conclusion de plusieurs partenariats financiers entre des entreprises, des organismes et des institutions comme Québec-Téléphone, RGB technologies, Apple et Contrôle Pro de Matane, la SQDM, le CRCDD, l'UQAR et, finalement le Cégep de Limoilou et le Cégep de Rivière-du-Loup.

Pour l'ensemble des entreprises, la collaboration avec le milieu de l'éducation s'inscrit dans une perspective adéquationniste d'adaptation du milieu de l'éducation en fonction des besoins de l'entreprise. Les acteurs des entreprises ont révélé que la disponibilité des ressources qualifiées était problématique. Il est donc important qu'il y ait une concertation plus forte entre le monde de l'éducation et des entreprises afin que les programmes soient mieux arrimés aux besoins des entreprises. Cette collaboration du collège avec l'entreprise correspond à une tendance que l'on observe depuis quelques années au Québec et dans plusieurs pays. (Landry et Serre, 1994)

Le processus d'élaboration d'un programme suppose la collaboration de partenaires du milieu du travail et de différents spécialistes qui doivent exercer plusieurs rôles. Selon leur expertise et leur disponibilité, ces partenaires contribuent à l'analyse de la situation de travail, à la définition des buts et à la formulation des objectifs et des standards. Ces rôles peuvent être exercés de différentes façons, selon l'ampleur et la nature du projet et selon l'expertise et la disponibilité des personnes qui y sont affectées. Dans la majorité des cas, l'équipe de base nécessaire à l'élaboration d'un programme est composée des cinq personnes suivantes: un conseiller

pédagogique, un coordonnateur de production, un de l'enseignement, un conseiller en élaboration de programmes et un spécialiste de la profession.

Le conseiller pédagogique, au secteur de l'enseignement régulier au Cégep de Matane est le responsable de projet. Il a la responsabilité de la planification et de la conduite générale du projet. Son rôle consiste à collaborer à la préparation du projet et à assumer l'organisation et la supervision des activités d'élaboration. Deux enseignants, un du Département des arts et un du Département d'informatique, jouent le rôle de spécialistes de l'enseignement et assurent la conception et la rédaction du programme. Le Conseiller en élaboration de programmes assure le soutien à la production sur le plan des méthodes et des techniques d'élaboration. De plus, il joue généralement le rôle d'animateur d'ateliers. Le spécialiste de la profession (Entreprise 6) participe à la définition des compétences à acquérir ou à maîtriser et à la formulation des objectifs et des standards. Son rôle consiste à s'assurer que les objectifs et, plus particulièrement les standards, correspondent bien aux exigences de la profession. (DGFPT, 1995)

L'analyse de situation de travail qui constitue la première partie de l'élaboration du programme convie principalement des acteurs du milieu des entreprises. Trois acteurs du milieu de l'éducation ont participé au processus. L'ensemble des acteurs ont décrit le travail des technologues en production multimédia. Réunis dans une même salle pendant deux jours, ils se sont entendus sur une définition de la profession. Ils en ont précisé les tâches et les opérations avec leurs conditions de réalisation et leurs critères de performance respectifs.

Suite à l'AST, quelques acteurs du milieu de l'éducation ont participé à l'élaboration du programme. En collaboration avec le conseiller en élaboration de programmes, ils ont rédigé les buts et compétences du programme qu'ils ont ensuite

soumis pour fin de validation auprès des enseignants du Cégep de Matane. La formulation en objectifs et standards constituait l'étape suivante.

La nature plutôt informelle de l'implication des acteurs du milieu de l'éducation ne permet pas de définir de façon précise le rôle joué par chacun des acteurs aux nombreuses étapes du processus de la partie locale de l'élaboration du programme. L'implantation du programme réalisée en collaboration avec les enseignants et le conseiller pédagogique du service de formation continue, s'est fait parallèlement à l'élaboration locale du programme.

L'instauration de l'approche-programme signifie, sur le plan opérationnel, la mise en place d'un comité-programme et d'une coordination du programme. Les acteurs interrogés nous ont confirmé avoir formé une sorte de comité-programme informel pour assurer une partie de la coordination du programme que le conseiller pédagogique ne pouvait assumer compte tenu de l'ampleur de sa tâche.

Lebrun (AQPC, 1999) définit le rôle du comité d'implantation comme un regroupement d'un certain nombre de personnes (cadre, professeurs, conseiller pédagogique) qui doivent s'approprier le devis ministériel et le traduire en un projet de formation qui tienne compte des orientations du cégep et des besoins de formation. Qu'il suffise de rappeler que cette opération n'est pas linéaire et que l'équipe de travail doit souvent effectuer des retours pour rectifier le tir. Dans le déroulement de cette opération, le conseiller pédagogique est en quelque sorte un acteur à la fois externe et interne à l'équipe par les diverses fonctions qu'il assume: animation de rencontres, production de documents de travail ou d'outils pour faire progresser les travaux, écriture et synthèse de certains textes.

Le temps et l'énergie que requiert le fonctionnement d'un comité-travail nécessite que des dégagements soient accordés à l'enseignant jouant le rôle de

coordonnateur ainsi qu'aux enseignants impliqués dans le comité. Or, non seulement les Services de formation continue ne peuvent assumer financièrement ce genre d'organisation, mais, de plus, la convention collective n'en tient pas compte:

Ainsi, les textes de loi, les politiques et les règlements imposent des pratiques collectives, alors que les conventions collectives qui régissent les conditions de travail et qui déterminent pour une bonne part aussi les structures organisationnelles locales ne sont pas du tout pensées en fonction de cette ouverture au collectif. Sous certains aspects, elles y font même explicitement et formellement obstacle. Les collègues se retrouvent donc avec le difficile mandat d'implanter une approche plus collective de l'enseignement, alors que les mécanismes qui régissent les principales composantes de l'organisation du travail s'appuient encore davantage sur une approche individuelle et disciplinaire de la pratique. En conséquence, les pratiques à dimension collective demeurent encore peu soutenues, peu encadrées et constituent l'objet d'importantes tensions au sein même du personnel enseignant. (CSE, 1997a, p. 34)

Comme le constatait le Conseil des collèges (1992), il semble peu réaliste de penser que l'enseignement dans une perspective de programme et d'interdisciplinarité puisse reposer sur la seule bonne volonté des acteurs. L'approche-programme et la création de comités-programmes a des conséquences au niveau organisationnel comme nous l'avons déjà expliqué, mais également au niveau de la collaboration des enseignants entre eux. La culture départementale qui remonte au début de l'histoire des cégeps nous permet de comprendre cette problématique. Jusqu'à maintenant, les départements ont représenté les lieux d'appartenance privilégiés du travail d'équipe des enseignants. Cependant la vie départementale n'est pas toujours synonyme de travail collectif. (CSEa, 1997)

D'une façon très particulière, la création des comités de programme est venue bousculer les traditions et la culture départementale existante au sein des équipes de professeurs et, selon la sévérité des irritants, on peut constater que les rapports entre les départements et les comités de programme varient entre une dynamique harmonieuse et une dynamique de conflits en passant par toutes les nuances. (Martin, 1999, p. 21)

Le CSE (1997a) signalait aussi des rapports difficiles entre les départements et les comités-programmes. Aux dires des acteurs interrogés, des relations souvent conflictuelles entre les départements impliqués dans le processus d'élaboration et d'implantation de programme ont créé des tensions importantes entre tous les acteurs du cégep qui étaient impliqués dans le processus. Les enseignants provenaient pour la plupart du secteur de la formation générale ou technique et étaient, par ailleurs, issus de différents départements, soit le Département des arts, le Département de lettres, le Département des sciences humaines et le Département de l'informatique. La divergence des visions des départements impliqués en regard de l'orientation du programme n'a pas facilité la collaboration entre les acteurs et leur participation à un comité-programme.

Le CSE (1997a) explique que plusieurs problèmes sont relevés dans les collèges relativement à l'engagement des acteurs autour du programme. Comme nous le confirment les acteurs interrogés, on parle de problèmes d'attitudes entre les enseignants de formation générale et les enseignants de formation technique: intransigeance, ignorance mutuelle, condescendance. Le travail collectif paraît donc difficile à instaurer. Parmi les facteurs évoqués par les acteurs interrogés, soulignons la surcharge de travail qu'imposent les rencontres en équipe, le fait que tous ne partagent pas la même conception de ce qu'est l'enseignement ou encore un programme, la difficulté d'amener l'ensemble des enseignants à se rallier à des décisions, même lorsque celles-ci sont prises collectivement, ou encore aux intérêts divergents des différents membres d'un département. Le CSE (1997a) ajoute que la crainte de la substitution d'un encadrement départemental disciplinaire par un encadrement de programme serait une des raisons principales de la réticence manifestée par les enseignants à la mise en place organisationnelle de l'approche-programme. Pour Savoie-Zajc (1994), l'implantation du changement que représente le

passage d'une organisation départementale à une organisation-programme doit correspondre aux valeurs des acteurs impliqués:

La personne est insérée dans de multiples groupes possédant des normes tacites, une culture, un vocabulaire, une façon de faire, des modes de récompense et de punition. C'est ainsi qu'un changement, pour être implanté devra exprimer une certaine compatibilité avec les valeurs tenues par un milieu. De plus au sein du monde scolaire, l'individu n'est pas son libre arbitre. La décision d'implanter ou non un changement sera, lorsque celui-ci est d'envergure, sanctionnée par une direction, un conseil d'administration qui verra à la distribution des ressources humaines (temps, humaines, matérielles) afin de faciliter l'implantation prévue. Les supports du groupe de référence et de l'institution constituent alors des atouts importants dans l'introduction du changement. (Savoie-Zajc, 1994, p. 4)

Dans son rapport annuel sur la maîtrise du changement en éducation, le CSE (1997a) a montré comment la réussite de l'implantation de l'approche-programme exige à la fois une évolution de la structure et de la culture organisationnelle. Le passage de l'enseignement comme une pratique essentiellement individuelle à une pratique collective vient modifier les rôles des acteurs. L'approche-programme suppose un nouveau partage de responsabilités en même temps qu'un engagement accru des acteurs au sein des comités-programme. Ces changements sont à la fois symboliques, relationnels, voire rituels, en ce qu'ils suscitent des rapports renouvelés entre tous les acteurs impliqués dans le processus d'élaboration et d'implantation de programmes.

4.5.4 Les enjeux de l'approche par compétences sur le processus d'élaboration et d'implantation de programmes

L'approche par compétences est une méthode, aux dires de Tremblay (1994), qui renverse les perspectives traditionnelles d'élaboration de programmes en prenant comme point de départ les résultats de l'analyse systématique de situations réelles de

vie et de travail que devra affronter l'élève au terme de sa formation. Les programmes ainsi élaborés doivent être le fruit d'une collaboration permanente entre les acteurs du marché du travail, ceux des ministères concernés et ceux des établissements de formation. On peut comprendre pourquoi la pertinence des programmes en regard des besoins du marché du travail constitue actuellement un enjeu d'importance au niveau de la formation technique. Parmi les enjeux sur les rapports formation-travail, le degré de spécialisation du programme en techniques de production multimédia et de ses différentes voies de sortie, les compétences exigées sur le marché du travail, la délimitation des contenus de la formation, sont autant de questions qui ont été discutées par les acteurs que nous avons interrogés.

Rappelons que les opinions des acteurs du milieu des entreprises et de l'éducation sur l'approche par compétences étaient partagées. La majorité des acteurs du milieu des entreprises y voyaient surtout l'avantage d'avoir une main-d'oeuvre dont la formation serait mieux adaptée aux besoins de l'industrie. Cependant, ils craignaient que des compétences trop pointues ne pourraient suivre l'évolution rapide de l'industrie du multimédia. Dans cet ordre d'idées, Filion (1998), explique que certains auteurs se questionnent sur la possibilité qu'un ensemble de compétences distinctes "puisse apporter polyvalence et adaptabilité à l'individu dans un contexte de remise en cause du taylorisme." En plus d'être axée sur les besoins des entreprises, l'OCDE (1994) reproche à cette approche d'amener les élèves à accumuler des connaissances et développer un savoir-faire qu'ils ne sont souvent pas en mesure d'appliquer de manière productive.

Appliquée adéquatement, l'approche par compétences peut faire échec à des situations générées par des démarches qui s'appuient sur des méthodes d'enseignement excessivement théoriques, déductives et sans application pratique dans l'enseignement traditionnel et de procédures d'évaluation qui ne demandent pas la démonstration de connaissances et de compétences appliquées. (OCDE, 1994, cité dans Filion, 1998, p. 59)

De plus, compte tenu de la mouvance des profils professionnels, les auteurs questionnent aussi le fait d'enseigner un ensemble défini de compétences générales et techniques correspondant à des professions plutôt qu'à des domaines d'activités différents. Dans cet ordre d'idées, Tardif *et al.* (1992) affirment que les enseignants perçoivent dans l'approche par compétences une forme de soumission aux exigences des employeurs et de la société, dans ce sens que les programmes révisés dans cette orientation refléteraient des préoccupations beaucoup trop utilitaires et fonctionnelles. Ils croient qu'il y a là un grave danger d'ignorer le développement des connaissances et des habiletés générales qu'il est maintenant convenu de regrouper sous l'appellation de "formation fondamentale". Les programmes de formation conçus selon l'approche par compétences entraîneraient une surspécialisation des individus comme en témoignent ces professeurs:

Serait-il envisageable de former un ingénieur avec une approche utilisée pour former un ouvrier spécialisé au secondaire? Nous sommes persuadés que la réponse serait un non catégorique. Or la profession de technicien se situe entre l'ingénieur et l'ouvrier spécialisé. Concevoir un programme à partir d'une approche dite par compétences telle que définie par le Service des programmes de la DGECC nous semble incompatible avec le mandat de formation qui relève de l'ordre du collégial. Pour bien former une technicienne ou un technicien, on doit lui donner des compétences larges et variées. On doit l'amener à apprendre de façon à ce qu'elle ou il puisse intégrer la nouvelle technologie qu'elle ou il rencontrera. On doit lui donner une formation qui lui permettra de s'adapter à toutes sortes de situations. (Doray et Rochon, 1993, p. 97)

Ces propos vont dans le sens des résultats d'une étude réalisée par l'UNESCO en 1981, qui témoigne de la complexité qui entoure le travail du personnel technique. Bien que cette étude ne soit pas récente "elle met en valeur les problèmes de nomenclature, d'appellations, voire de confusion qui rendent difficile l'établissement d'une frontière claire et nettement définie entre les tâches bordant celles du personnel technique." (Pinard, 1992) Ainsi, la compréhension du concept qui sous-tend l'appellation du

technicien n'est pas univoque: "on découvre que le simple vocable de technicienne ou de technicien est appliqué à tout un éventail de situations de travail et que la réalité à laquelle il réfère est plurielle." (Pinard, 1992)

Pour Ricard (1991), le problème résiderait dans le fait que le milieu collégial québécois essaie de former à la fois un technicien et un technologue. Or, le technicien aurait besoin d'une formation moins poussée au plan des fondements scientifiques que le technologue. Les conceptions de la formation des acteurs du milieu des entreprises et de l'éducation étaient partagées sur ce point. Certains ont remis en question la possibilité de former un technologue dans le cadre d'un programme court et, à la limite, c'était même une formation qui relevait du niveau universitaire. D'autres ont nié l'existence de cette fonction au sein de l'industrie multimédia. Cette industrie faisant appel à au moins trois champs de spécialisation, la scénarisation, l'infographie et la programmation, il apparaissait impossible, aux yeux de plusieurs, de former quelqu'un à ces trois champs, et ce, même de façon générale. Cette discussion sur la compréhension qu'ont les acteurs du concept de technicien et de technologue démontre bien la confusion qui règne autour de ce concept. La pluralité des profils du personnel technique, de leurs fonctions et de leurs qualifications, ainsi que la pluralité des fonctions de travail, variant selon le secteur d'activité, les types ou la taille des entreprises, rendent complexe la définition du rôle et des compétences attendues du technicien et du technologue. Ceci n'est pas sans conséquence sur la pertinence du processus de l'AST.

Plusieurs études citées dans le rapport de Fillion (1998) précisent toutefois que les employeurs recherchent des généralistes performants et polyvalents, capables de s'adapter à des situations changeantes.

Le rôle et les responsabilités du technicien se caractériseraient par un accroissement des fonctions de travail plus scientifiques et intellectuelles, plus

polyvalentes et intégrées, une maîtrise de savoir-faire plus analytique, un degré d'autonomie et d'initiative plus grand, un esprit de créativité plus poussé. (Pinard, 1992, p. 12)

Dans son rapport sur le Renouveau de la formation, le Conseil des collèges (1992) abondait aussi dans ce sens: “La demande dominante des milieux de travail porte de plus en plus fermement et unanimement sur une formation qui permet le développement poussé des habiletés dites génériques, plutôt que des compétences très spécialisées.” Ces constats liés à l'évolution des exigences de l'emploi ont accentué l'importance de larges compétences de base dans les différents profils de formation pour permettre la polyvalence et l'adaptabilité de la main-d'oeuvre.

Pour dépasser la dimension réductrice de l'approche par compétences, les acteurs du milieu de l'éducation que nous avons interrogés expliquent qu'il faut aller au-delà de la définition des compétences élaborées en fonction des tâches et opérations rattachées à un métier spécifique. Cette approche apparaît pertinente dans la mesure où elle s'insère dans un processus de formation qui fait appel à des compétences générales fondamentales que l'on nomme aussi des mégacompetences ou compétences transversales, tels la créativité, le sens de l'esthétique et le processus de résolution de problèmes. Ces propos, autour de l'intégration d'une formation fondamentale au sein des programmes par compétences, nous amènent à soulever un autre problème lié à l'interprétation d'un concept. Le Conseil des collèges (1992) explique que le concept de formation fondamentale, qui est au coeur des réflexions sur l'enseignement collégial depuis près de vingt ans, n'a jamais fait l'objet d'une définition claire. Les recherches menées par le Conseil des collèges (1992) indiquent qu'il y aurait dans la littérature un consensus autour d'une formation privilégiant le développement d'habiletés intellectuelles transdisciplinaires. Parmi les cinq caractéristiques de la formation fondamentale identifiées par le Conseil supérieur de l'éducation (1989), certaines correspondraient aux attentes exprimées par les acteurs:

La formation fondamentale vise le développement intégral de la personne. Elle vise les fondements, elle poursuit la maîtrise des concepts de base, des repères historiques, des démarches méthodiques. Permettant d'accéder aux fondements philosophiques, épistémologiques, historiques et méthodologiques d'un champ de savoir, elle ouvre sur la transdisciplinarité. La formation fondamentale permet la transférabilité des apprentissages; elle introduit l'ouverture dans la spécialisation; elle oppose la polyvalence à l'utilitaire; elle oppose la transférabilité au caractère pointu des connaissances et oppose la créativité à l'exécution pure et simple. (CSE, 1989, p. 9-10)

L'opérationnalisation de l'approche par compétences constitue un enjeu de taille au niveau du processus d'élaboration de programmes comme nous l'ont signifié les acteurs du milieu de l'éducation que nous avons interrogés. L'élaboration du programme par compétences aurait engendré "un découpage abusif des concepts, compétences et objets de connaissance qui ressemblait à une chaîne de montage à la Taylor." Cette "taylorisation de l'enseignement" résulterait du fait que les compétences étaient perçues comme indépendantes les unes des autres. Pour Désilets et Brassard (1994):

Il apparaît évident que le modèle actuel de la DGEC prend pour acquis que la compétence professionnelle résulte d'une accumulation de compétences dites particulières et générales, lesquelles seraient développées, l'une après l'autre dans des cours différents. Cette conception associationniste de l'apprentissage est en contradiction avec l'idée maintes fois proclamée que la compétence a un caractère intégrateur et que l'approche programme est nécessaire pour assurer cette intégration. (Désilets et Brassard, 1994, p. 8)

Le choix des enseignants d'élaborer un cours pour chacune des compétences retenues est certainement un des facteurs important ayant contribué à fragmenter le programme en petits morceaux indépendants les uns des autres. Désilets et Brassard (1994) expliquent qu'une compétence ne correspondrait pas nécessairement au contenu d'un cours en particulier, mais serait visée le plus souvent par un ensemble de cours du programme. De même, un cours particulier du programme pourrait contribuer à l'atteinte de plusieurs compétences et non d'une seule.

Par ailleurs, Saint-Onge (1995) soulève des doutes au niveau de la rédaction des cours qui se traduit par une “séquentialisation” de la compétence principale, par des objectifs plus particuliers et déterminés, entre autres, par des compétences. Or, ceci s’avère problématique, compte tenu que le RREC prévoit que la formulation des cours doit être faite en objectifs et standards et que ces mêmes objectifs sont définis en termes de compétences, habiletés ou connaissances à acquérir ou à maîtriser. Ainsi, de reprendre une seconde fois le concept de compétence force, en quelque sorte, la “séquentialisation” par “mini-compétences”, de la compétence générale à acquérir. D’autre part, au sujet de ce que nous avons appelé la séquentialisation, la FNEEQ (1994) formule à son tour une mise en garde quant à l’emploi de la compétence comme déterminant d’objectif d’apprentissage:

Cependant (sic) il ne faudrait pas utiliser la méthode par compétence en considérant l’atteinte des compétences comme définitive dans le processus d’apprentissage alors que certains dédoublements ou chevauchements sont nécessaires à l’apprentissage. Ainsi (sic) la maîtrise de la langue ou de la résolution de problèmes ne peuvent faire l’objet d’une seule compétence. Certains éléments de compétence doivent être répétés et réutilisés. (FNEEQ 1994, p. 5)

Ainsi, la “séquentialisation” de la compétence par les compétences sous-jacentes soulève des interrogations, soit dans son fondement pédagogique, soit au chapitre de son caractère restreint quant aux objectifs. Somme toute, Robert (1996) résume bien en soulignant que: “la somme des compétences (l’action) ne constitue pas nécessairement la compétence en soi (état).” (Robert, 1996, cité par Boulet, 1997)

Dans le modèle actuellement utilisé par la DGEC, les compétences-objectifs, sont formulées en comportements observables au moyen d’un verbe d’action et d’un complément. Cette contrainte du modèle, où l’on sent nettement l’influence du paradigme behavioriste tend à confondre la compétence avec une tâche ou une activité. Pour Saint-Onge (1995), l’inconvénient de cette approche réside dans la confusion entre l’état et l’action au sujet de la conception du concept de compétence. Appliquée

dans une perspective behaviorale, la compétence se confond avec l'accomplissement d'une tâche. Ceci ne permet pas de cerner le développement d'une personne qui a non seulement à exécuter une tâche mais qui a également à définir des problèmes, à élaborer des tâches et à juger de la qualité de leur exécution. Les conceptions de la connaissance et de l'action qui sous-tendent l'approche par compétences sont problématiques à plusieurs égards. En effet, selon Belisle et Linard (1996):

Le parti pris d'explicitation objective des seules performances observables aboutit à des formulations très abstraites, coupées des fondements implicites de connaissance en situation, d'interaction sociale et de pratiques culturelles partagées, mis en évidence par la recherche ethnométhodologique. (Belisle et Linard 1996, p. 28)

En fait, n'assiste-t-on pas à un retour déguisé aux méthodes d'analyse par objectifs? Cette méthode de décomposition analytique des comportements propres à la définition actuelle des compétences est fondée sur des modèles hérités du behaviorisme et de la conception "taylorienne" du travail:

En se contentant de vérifier l'existence de comportements réduits à des produits indépendants des processus d'apprentissage et des conditions qui permettent de les acquérir, l'approche par compétences évacue d'un coup l'aspect développemental, constructiviste, interactif et dynamique de la connaissance. (Belisle et Linard, 1996, p. 30)

Présenter les compétences comme des comportements mesurables, des tâches, des comportements reliés à des fonctions de travail spécifiques semble être inspiré des approches behavioristes et de la pédagogie par objectifs des années soixante et soixante-dix. Pour Belisle et Linard (1996), réduire, par l'analyse fonctionnelle, les pratiques de travail à des énoncés prescriptifs de compétences, a pour conséquence de dissocier les savoir-faire et les comportements de leurs fondements de relations sociales et de pratiques culturelles quotidiennes. Les débats ont bien montré combien les compétences sont dépendantes des contextes dans lesquels elles sont exercées. On ne peut parler de compétence en soi. Celle-ci, selon Denieuil (1997), s'exerce dans un milieu avec des moyens donnés.

Les référentiels de diplômes sont en effet définis et élaborés à partir des référentiels d'emploi et sont supposés définir "les compétences attendues pour exercer une activité dans le secteur professionnel concerné et les conditions dans lesquelles elles doivent être évaluées." (Tanguy, 1998) La plupart du temps, ce qui est pris en compte, c'est l'emploi, le poste ou la tâche, jamais le travail. (Jobert, 1993, cité dans Schwartz, 1997) C'est bien de la description des postes et des compétences qui lui sont associés, indépendamment de l'employé, dont il est question. Selon Denieuil (1997), "si la compétence est bien véhiculée par l'acteur individuel, elle n'en est pas moins immergée et validée dans l'historique d'une situation et d'un contexte." Il est donc bien délicat, comme l'affirme Schwartz (1997), de mettre en partie deux réalités supposées indépendantes: la personne et le poste. La question revient à celle-ci: qui peut définir ce qu'est une situation de travail? Mieux, un "milieu" de travail? À des tâches condensées en verbes abstraits peuvent correspondre des façons diverses de leur donner un contenu.

En somme, l'approche par compétences, qui est imposée à l'ensemble du réseau collégial d'enseignement québécois, est marquée par de nombreuses interrogations quant à sa définition et son emploi à proprement parler. Soit elle est incomprise, soit son processus d'élaboration et d'implantation fait l'objet de critiques ou de mises en garde de la part des différents acteurs se retrouvant au milieu du mouvement de la réforme. Les efforts doivent converger pour que s'effectue progressivement le passage des pratiques de formation courte que sont les AEC, qui font appel à des contenus pointus visant l'adaptation à une fonction de travail, à une pratique orientée dans une perspective de formation fondamentale, dont les contenus assurent l'acquisition de compétences transversales permettant aux différentes catégories de personnel d'accompagner le changement et les restructurations dans l'organisation du travail.

CONCLUSION

La réforme du collégial oriente de façon particulière la structure et la finalité des programmes de formation désormais centrés sur le développement de compétences. Ceci constitue certainement un moment marquant dans la vie des collèges, car il entraîne une transformation des pratiques d'enseignement. Par l'intermédiaire de cette recherche, nous voulions comprendre comment s'est articulé le processus d'élaboration et d'implantation de programmes courts, selon l'approche par compétences, en techniques de production multimédia. Nous avons donc réalisé une étude de cas unique afin de mieux comprendre le vécu des acteurs au sein de ce processus. Présentons les principaux résultats de cette étude de cas ainsi que ses limites et dégageons des pistes de recherche à explorer.

Après avoir étudié ce cas, nous constatons que les acteurs interrogés ont des conceptions souvent très différentes du multimédia, du travail et de la formation du technologue. En effet, le processus d'élaboration de programmes comporte des enjeux de divers ordres (politiques, économiques, idéologiques, pratiques, etc.); le produit final est le résultat d'un processus complexe dans lequel sont intervenues des négociations entre plusieurs acteurs qui ne partageaient pas nécessairement les mêmes visions de la formation qu'ils souhaitaient développer en techniques de production multimédia. Par exemple, ceux qui privilégiaient une orientation plus généraliste du travail et de la formation n'accordaient pas la même importance à certaines compétences que ceux qui retenaient une orientation plus spécialisée. Ces logiques, souvent implicites, qui ont guidé les acteurs tout au long du processus, ont eu des répercussions sur l'orientation donnée au programme.

En ce qui a trait au processus d'élaboration et d'implantation de programmes, les acteurs ont signalé que la plus grande difficulté vécue était liée à la dimension

organisationnelle de l'implantation du programme par compétences dans un Service de formation continue. Ce nouveau mode d'élaboration de programmes a eu un impact considérable sur le travail des conseillers pédagogiques qui ont dû assumer de nouvelles tâches dans un contexte où les ressources diminuent. Or, les politiques budgétaires et les conventions collectives ne favorisent pas toujours les ajustements qui pourraient faciliter le travail des différents acteurs impliqués dans le processus d'élaboration et d'implantation de programmes par compétences. L'accès limité aux ressources matérielles, financières et humaines, pour répondre aux exigences qui leur étaient posées, était très présent dans le discours des acteurs interrogés. Ainsi, en plus de devoir s'ajuster à de nouvelles approches en matière de conception de programmes et à de nouveaux contenus, les enseignants ont été appelés à assumer des responsabilités supplémentaires en matière d'élaboration et d'implantation de programmes, responsabilités pour lesquelles ils n'étaient pas assez préparés aux dires de plusieurs. L'implantation de ces nouveaux modes d'élaboration de programmes requiert donc beaucoup d'énergie, de nouvelles habiletés, sans oublier la construction de nouveaux rapports entre les acteurs.

Les enseignants n'ont pu souscrire à des nouveaux modes d'élaboration de programmes sans apporter les modifications requises dans leur enseignement et leurs modes d'évaluation. Or, comme nous avons tenté de le démontrer, ces changements dans les modes d'élaboration de programmes suscitent beaucoup de questions. Devant les ambiguïtés auréolant le concept de compétence et son opérationnalisation dans le processus d'élaboration et d'implantation de programmes, les acteurs étaient perplexes. Ils ont eu l'impression que cette approche tendait plus à complexifier l'organisation pédagogique qu'à assurer des effets véritables sur la qualité de la formation. Cet aspect mériterait d'être développé dans des recherches ultérieures. Le point de vue des élèves apporterait un éclairage nouveau sur les effets de l'approche par compétences sur l'enseignement et l'apprentissage. On ne connaît pas la perception qu'ont les élèves

des programmes élaborés par compétences, ni leur vécu à l'intérieur de ce nouveau type d'enseignement.

Ces changements dans les modes d'élaboration de programmes ont par ailleurs favorisé la concertation entre les acteurs. Cependant, la nécessité de situer les actions de chacun dans une perspective collective, s'est vécue avec certaines difficultés. Une pratique de l'enseignement plus collective a incité à revoir l'organisation du travail qui avait prévalu jusque-là. Cette collégialité qui a été instaurée de gré ou de force survivra-t-elle? À cet égard, même si cette étude de cas couvre une certaine période de temps, il pourrait être pertinent de retourner dans ce milieu dans quelques années pour voir comment les pratiques se sont institutionnalisées.

Devant les nombreuses interrogations à l'endroit de ce nouveau mode d'élaboration de programmes, on peut supposer des interprétations multiples sur la manière d'implanter les nouveaux programmes par compétences dans les collèges québécois. Une étude de cas multiple permettrait la comparaison entre plusieurs cas de programmes courts en multimédia élaborés par les Services de formation continue dans les collèges. Bien que le réseau de l'enseignement collégial soit en train de développer une expertise en ce qui a trait à l'élaboration et l'implantation de programmes par compétences, ce nouveau modèle pédagogique reste encore à définir. En effet, il n'existe actuellement aucun modèle ministériel tangible en ce qui a trait à l'élaboration de programmes courts par compétences et leur implantation dans les Services de formation continue. La mise en oeuvre de l'approche par compétences dépendra donc largement de ce que voudront bien en faire les différents intervenants et surtout les enseignants qui sont confrontés à des procédures qui leur semblent encore très vagues.

Pour terminer, les interprétations multiples, que font les acteurs et les spécialistes de l'approche par compétences, nous laissent croire que des pratiques locales

émergeront. En effet, la création d'un nouveau programme est le résultat d'interprétations négociées entre des acteurs porteurs de visions souvent divergentes. Les nouvelles pratiques qui s'installeront seront à l'image des adaptations qu'aura subie la démarche en fonction des visions des acteurs dans chacun des collèges.

BIBLIOGRAPHIE

- Aghulon, C. 1997. Relation formation-emploi, une quête sans fin, *Sociologie du travail*, no 3, p. 321-345.
- Allaire, H., Moisan, C. 1993. *L'évaluation des programmes de formation dans les collèges*. Commission de l'évaluation, 171 p.
- Bélisle, C., Linard, M. 1996. Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC?, *Éducation Permanente*, no 127, p. 19-46
- Boivin, L. 1996. *Les besoins de formation qualifiante des employées de bureau*. Recherche en partenariat CSN-Desjardins-SQDM. Rapport synthèse. Montréal: CSN, Desjardins et SQDM.
- Bouchard, J. 2000. Portail sur l'avenir, le monde complexe des nouvelles technologies, *Le Devoir*, Samedi 12 et Dimanche 13 août, p. E8.
- Boulet, P. 1997. *Problèmes de mise en oeuvre de l'approche par compétences, dans le cadre de la réforme de l'enseignement collégial au Québec (1993-1995)*. UQAM: Mémoire de maîtrise en sciences politiques, 122 p.
- Boutin, G. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Montréal: Presses de l'Université du Québec, 169 p.
- Cégep de Matane. 1996a. Projet d'attestation d'études collégiales en production multimédia, Travaux préliminaires, 11 p.
- Cégep de Matane. 1996b. Technologue en production multimédia. Rapport de la situation de travail, 45 p.
- Cégep de Matane. 1997a. Centre de formation et de consultation en multimédia, 18 p.
- Collège de Matane et Collège de Limoilou. 1997b. Techniques de production en multimédia. Programme d'études collégiales. Édition provisoire, 78 p.
- Collège de Matane et Collège de Limoilou. 1997c. Guide d'accompagnement du programme d'études, 20 p.

- Clénet, J., Gérard, C. 1994. *Partenariat et alternance en éducation*. Paris: Éditions de l'Harmattan, 184 p.
- Collins, A. 1991. *The Role of Computer Technology in Restructuring Schools*. Phi Delta Kappan, vol. 73, no 1, p. 28-36.
- Commission européenne. 1995. Éducation formation jeunesse, Développement des ressources humaines et stratégies de formation: expériences et résultats du programme Eurotecnet, les quatre domaines prioritaires, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995, 68 p.
- Conseil des collèges. 1992. *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*. Québec: Les publications du Québec, 413 p.
- Conseil des ressources humaines du secteur culturel. 1998. *Étude des besoins de ressources humaines dans le secteur des nouveaux médias*. Rapport Final, 57 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1975. *Le collège, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Québec: Les publications du Québec, 185 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1989. *La pédagogie: un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Québec: Les publications du Québec, 53 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1991. *En formation professionnelle: l'heure d'un développement intégré*. Québec: Les publications du Québec, 131 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1996. *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*. Québec: Les publications du Québec, 119 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1997a. *Enseigner au collégial: une pratique en renouvellement*. Québec: Les publications du Québec, 106 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1997b. *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*. Québec: Les publications du Québec, 88 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1998a. *Modifications au règlement sur le régime des études collégiales*. Avis à la Ministre de l'éducation. Québec: Les publications du Québec, 59 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1998b. *Propositions et politiques sur le collège et l'université: principales interventions des dix dernières années*. Québec: Les publications du Québec, 192 p.

- Conseil supérieur de l'éducation. 2000. *La formation du personnel enseignant du collégial: un projet collectif enraciné dans le milieu*. Québec: Les publications du Québec, 95 p.
- Crozier, M., Friedberg, E. 1977. *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil, 437 p.
- Crozier, M. 1991. *État moderne, État modeste: Stratégies pour un autre changement*. Paris: Fayard, coll. Points. Série essais, 310 p.
- Denieuil, P.-N. 1997. Entreprises et compétences: l'état des interrogations, *Éducation permanente*, no 133, avril, p.35-45.
- Denzin, N.K. 1978. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill, 370 p.
- Désilet, M., Tardif, J. 1993. Un modèle pédagogique pour le développement des compétences, *Pédagogie collégiale*, vol. 7, no 2, p.19-23.
- Désilet, M., Brassard, C. 1994. La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitive, *Pédagogie collégiale*, vol. 7, no 4, p. 7-10.
- Deslauriers, J-P. 1991. *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill, 142 p.
- Direction générale de l'enseignement collégial (1984). *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, adopté le 29 février, publié en édition commentée par la Direction générale de l'enseignement collégial, Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, 17 p.
- Direction générale de la formation professionnelle et technique (DGFPT). 1995. *Élaboration des programmes d'études techniques, cadre technique*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, édition provisoire, 14 p.
- Direction générale de la formation professionnelle et technique (DGFPT) 1995. *Guide de définition des buts et compétences du programme*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, 25 p.
- Direction générale de la formation professionnelle et technique (DGFPT) 1995. *Guide de validation du projet de formation*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, 7 p.

- Direction générale de la formation professionnelle et technique (DGFPT) 1995. *Guide de formulation des objectifs et des standards*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, 21 p.
- Dorais, S. 1990. Réflexion en six temps sur l'approche-programme, *Pédagogie collégiale*, vol.4, no 1, p. 37-41.
- Doray P., Ricard, D. (sous la dir. de Tremblay, D.G.) 1996. Les relations entre la formation et l'emploi: émergence et diffusion de nouvelles logiques?, *Innovation technologie et qualification, Actes du 14^e Colloque de l'Association d'économie politique*. Montréal: Presses de l'Université du Québec, p. 123-139.
- Doray, P., Rochon, L. (sous la dir. de Dandurand, P.) 1993. La formation professionnelle dans les cégeps: vers de nouvelles relations formation-travail?, *Enjeux actuels de la formation professionnelle*. Québec: Institut Québécois de la recherche sur la culture, p.87-121
- Doray, P., Turcot, M. 1991. Traduction et modes de transformations des programmes de formation professionnelle, *Sociologie et Sociétés*, vol. XXIII, no 1, printemps, p. 87-107.
- Drapeau, J-C, Grandmaison, Y. 1998. Les attestations d'études collégiales une manne pour les cégeps?, *Revue de la Fédération autonome du collégial*, vol. 11, no 1, novembre, p. 15-17
- Dubar, C. 1985. Mutations technologiques et formation, discours, réalités et paradoxes, *Éducation permanente*, no 81, p. 37-54
- Fédération des cégeps. 1988. *Cadre de référence pour les concepts de programme, approche-programme, gestion des programmes*. Montréal, Commission des affaires pédagogiques, 17 p.
- Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ). 1994. *Les programmes par compétences*. Conseil fédéral Québec, 27-30 avril, 24 p.
- Ferland, M. 1994. Réforme des cégeps: imprécisions et contradictions, *Le Soleil*, 16 novembre, p. A15.
- Filion, A. 1998. *Miser sur la formation technique, état de la situation et plan stratégique de développement*. Montréal: Fédération des cégeps, 76 p.
- Forquin, J.-C. 1989. *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: Éditions De Boeck-Wesmael, 247 p.

- Goulet, J-P. 1995. Pour ne pas en finir avec l'approche par compétences, *Pédagogie collégiale*, mars, vol. 8, no 3, p. 4-7.
- Grégoire, R. 1990. *La formation fondamentale. Points de vue français et américains*. Document de travail, 28 mai.
- Grégoire, R., Bracewell, R., Laferrière, T. 1996. *L'apport des nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire*. Revue documentaire. Internet: <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/apportnt.html>
- Gross, N. et al. 1971. *Implementing Organizational Innovations. A Sociological Analysis of Planned Educational Change*. New York: Sage Publications, 309 p.
- Groupe SECOR. 1996. *Le multimédia: Analyse stratégique et implications pour les firmes du Québec dans le secteur culturel*. Rapport final, avril, 98 p.
- Hardy, M., Maroy, C. 1995. La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologique, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, no 4, p. 643-659.
- Hotte, R. 1993. Encadrement assisté par ordinateur et formation à distance, *Revue de l'enseignement à distance*, vol. VII, no 2, p. 37-53.
- Huberman, M.A., Miles, M.B. 1991. *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 480 p.
- Kaddouri, M. .1997. Partenariat et stratégies identitaires: une tentative de typologisation, *Éducation permanente*, no 131, p. 109-131.
- Karsenti, T, Savoie-Zajc, L. 2000. La recherche qualitative-interprétative en éducation, *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, p. 171-198.
- Lafleur, J. 1999. Élaboration locale des programmes et responsabilités du personnel enseignant, *Actes du colloque*, AQPC, p. 1-8.
- Laliberté, J. 1998. La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège, *Pédagogie collégiale*, vol. 1, no 2.
- Lamontagne, A. 1999. Les besoins de perfectionnement du personnel enseignant en lien avec l'approche par compétence, *Actes du colloque*, AQPC, p. 9-11.

- Landry, C. (sous la dir. de F. Serre) 1994. *École et entreprise. Vers quel partenariat?* Sainte-Foy: Presse de l'Université du Québec.
- Landry, C. 1994a. Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord, chap. in *École et entreprise. Vers quel partenariat?* p.242-250. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, p. 7-27.
- Landry, C. 1994b. Conclusion générale et proposition d'un cadre d'analyse du partenariat, chap. in *École et entreprise. Vers quel partenariat?* p. 781-808. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, p. 242-250.
- Landry C., Mazalon, E. 1995. Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec; du flirt à la réconciliation, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, no 4, p. 781-808.
- Laperrière, A. 1997. Les critères de scientificité des méthodes qualitatives, *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthode qualitatives. Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal, p. 398-418.
- Le Boterf, G. 1995. *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'organisation, 175 p.
- Lebrun, S. 1999. Les besoins de perfectionnement du personnel enseignant en lien avec l'approche par compétences, *Actes du colloque*, AQPC, p. 3-4.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin, 2^e édition, 1500 p.
- Maltais, M. 1993. La réforme des cégeps. Il faudra aller au-delà des bonnes intentions, *Le Droit*, samedi, le 10 avril, p. 20.
- Maroy, C. 1997. Le partenariat: concept ou objet d'analyse?, *Éducation Permanente*, no 131, p.29-36.
- Martin, L. 1999. Département et comité de programme: rapports harmonieux ou guerre à finir?, *Pédagogie collégiale*, vol. 13, no 1, p. 21-22.
- McCulloch, G. (sous la dir. de D. Corson). 1991. Technical and Vocational Schooling: Education or Work?, *Education for Work: Background to Policy and Curriculum*. Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters Ltd.

- Ministère de l'Éducation. 1978. *Les collèges du Québec: Nouvelle étape. Projets du Gouvernement à l'endroit des cégeps*. Québec: Les publications du Québec, 184 p.
- Ministère de l'Éducation. 1984. *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. Québec: Les publications du Québec, 43 p.
- Ministère de l'Éducation. 1987. *L'éducation des adultes au collégial*. Québec: Les publications du Québec, 88 p.
- Ministère de l'Éducation. 1996. *Processus de développement des programmes de formation professionnelle et technique*. Québec: Les publications du Québec, 5 p.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. 1993a. *Règlement sur le régime des études collégiales*. Québec: Les publications du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. 1993b. *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. Québec: Les publications du Québec, 111 p.
- Mucchielli, A. 1996. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Éditions Armand Colin-Masson, 275 p.
- Nadeau, M.A. 1988. *L'évaluation de programme, Théorie et pratique*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2^e édition, 430 p.
- OCDE (1992). *Écoles et entreprises: un nouveau partenariat*. Paris, 113 p.
- Perrenoud, P. 1995. Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences?, *Pédagogie collégiale*, vol. 9, no 1, p. 20-24.
- Perrenoud, P. 1999. Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?, *Pédagogie collégiale*, vol. 12, no 3, p. 14-17.
- Pinard, H. 1992. *Mutations des rôles techniques et formation*. Québec: Les Publications du Québec, 124 p.
- Poisson, Y. 1990. *La recherche qualitative en éducation*. Sillery: Presses de l'Université du Québec, 174 p.

- Poirier, M. 1999. Les besoins de perfectionnement du personnel enseignant en lien avec l'approche par compétences, *Actes du colloque*, Association Québécoise de Pédagogie Collégiale, p.1-2.
- Poupart, J. 1997. L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques, *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, p.198-237.
- PricewaterhouseCoopers. 1999. *Profils de compétences de huit professions stratégiques dans le domaine du multimédia*, 55 p.
- Reboul. O. 1980. *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: Presses universitaires de France, 206 p.
- Ricard, P. 1991. Le défi de l'enseignement professionnel et technique, *Pédagogie Collégiale*, vol. 4, no 4, p. 45-48.
- Ropé L., Tanguy, L. 1995. La codification de la formation et du travail en termes de compétences en France, *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XXI, no 4, p. 731-754.
- Ropé L., Tanguy, L (dir.). 1994. *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: Éditions l'Harmattan, 243 p.
- Saint-Onge, M. 1995. *Problématique de l'utilisation de la notion de compétence en formation générale*, AQPC, Ministère de l'Éducation, p. 13-14.
- Savoie-Zajc, L. 1993. Qu'en est-il de la triangulation? Là où la recherche qualitative interprétative se transforme en interprétation sociale, dans *La recherche en éducation: réflexion sur ses fondements, ses méthodes et ses pratiques*, sous la dir. de Martha Anadon et Denise Côté-Thibault. *Revue ARQ*, vol. 8, p. 121-133.
- Savoie-Zajc, L. 1994. La dynamique de changement: une perspective en plongée et en contre-plongée, *Actes du colloque*, AQPC, p. 1-9.
- Savoie-Zajc, L. 1997. L'entrevue semi-dirigée dans *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* sous la dir. de Benoît Gauthier Sillery: Presses de l'Université du Québec, 3^e édition, p. 263-285.
- Schwartz, Y. 1997. Les ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble, *Éducation permanente*, no 133, avril, p. 9-34.

- Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre. 1996. *Interface main-d'oeuvre multimédia. Phase référence de l'analyse des professions et métiers du multimédia*, 131 p.
- Stake R.E. 1994. Case Studies, in *Handbook of Qualitative Research*. N.K. Denzin et Y.S.Lincoln. London: Sage Publications, p. 236-247.
- Tanguy, L. 1994 (sous la dir. de F. Ropé et L. Tanguy). Rationalisation pédagogique et légitimité politique, dans *Savoirs et compétences; de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: Éditions L'Harmattan, p.23-61,
- Tanguy, L. 1998. Du système éducatif à l'emploi, la formation un bien universel? Numéro thématique, Le système éducatif, *Cahiers français*, no 285, mars-avril, p.98-107.
- Tardif, J. et al. 1992. Le développement des compétences: cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel, *Pédagogie collégiale*, vol. 6, no 2, p. 14-19.
- Tremblay, G. 1990. À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation: Éléments de réflexion théorique et perspectives, *Bulletin d'information*. Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial. Fédération des cégeps, vol. 6, no 9, avril, p. 3.
- Tremblay G. 1994. À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale, *Pédagogie collégiale*, vol.7, no 3, p. 12-16.
- Tremblay, R. 1995. Compétences et objectifs d'apprentissage en formation générale: le cas de la philosophie, *Pédagogie collégiale*, vol. 9, no 1, p. 8-14.
- Vocabulaire de l'éducation (sous la dir. de J.-L. Biron) 1990. Québec: Les publications du Québec, 2^e édition, 229 p.
- Yin, R. 1994. *Case Study Research*. London: Lincoln, Sage Publications, 171 p.

ANNEXE 1

Schémas d'entrevue

SCHEMA D'ENTREVUE À L'INTENTION DES GESTIONNAIRES, CONSEILLERS ET CONSULTANTS DU PROGRAMME DE FORMATION EN TECHNIQUES DE PRODUCTION MULTIMÉDIA

-
- Situer le projet de recherche dans ses grandes lignes
 - Présenter les principaux points du schéma d'entrevue
 - Garantir la confidentialité du matériel recueilli et l'anonymat dans la diffusion des résultats
 - Demander l'autorisation pour enregistrer l'entrevue
 - Faire signer une autorisation pour l'enregistrement de l'entrevue
-

Description professionnelle

1. Pouvez-vous me parler de votre emploi actuel?
 - Quel poste occupez-vous présentement?
 - Depuis quand occupez-vous ce poste?
 - Quelles sont vos responsabilités?
 - Aviez-vous les mêmes responsabilités lors de l'élaboration du programme en techniques de production multimédia?
 - Avez-vous occupé d'autres postes au sein de l'institution X? Lesquels?

Émergence du programme en techniques de production multimédia

2. Pouvez-vous me parler de l'émergence du projet de formation en techniques de production multimédia?
 - Comment ce projet a-t-il pris naissance dans le milieu?
 - Quelles sont les personnes initiatrices du projet? Ou quel est l'organisme initiateur du projet?
3. Pouvez-vous me parler du rôle de Cégep-partenaire dans l'émergence de ce projet?
 - Quelles sont les orientations de cégep-partenaire?
 - Quelles relations Cégep-partenaire entretient-il avec le milieu?
 - Quelle est la nature des collaborations de Cégep-partenaire avec les entreprises?
 - Quels objectifs (éducatifs, économiques, sociaux, politiques) visait Cégep partenaire en s'impliquant dans un projet d'élaboration de programmes en techniques multimédia?

Élaboration du programme de formation en techniques de production multimédia

4. Pouvez-vous me parler du processus d'élaboration de programme utilisé en techniques de production multimédia?
 - Quel a été votre rôle dans ce processus et à chacune de ces étapes?
 - Comment s'est effectué le choix des entreprises qui ont participé à l'analyse de la situation de travail?
 - Comment s'est effectué le choix des professeurs qui participeraient à l'étape de la validation du projet de formation?
 - Est-ce que le processus s'est bien déroulé? Avez-vous rencontré des difficultés? Si oui, lesquelles?
 - Quelles furent les solutions apportées?
 - Comment qualifiez-vous les relations de travail entre les partenaires?
 - Quels ont été les moments qui vous ont marqué? Pourquoi?
5. Que pensez-vous de la version initiale du programme en technique de production multimédia?
 - En ce qui a trait aux stratégies globales du programme (choix des buts et objectifs)
 - En ce qui a trait aux compétences retenues?
 - En ce qui a trait à la sélection et l'organisation du contenu des activités d'apprentissage, des moyens pédagogiques, du matériel, etc.
 - En ce qui a trait aux méthodes d'enseignement, moyens didactiques, moyens d'évaluation retenus?
 - En ce qui a trait aux ressources humaines, financières, physiques, financières?
6. Que pensez-vous de la démarche d'élaboration de programmes selon l'approche par compétences en formation technique?
 - Quels sont les avantages et inconvénients de cette démarche d'élaboration de programmes?
 - Quelles conséquences cette approche a-t-elle sur l'élaboration de programme en formation technique?
 - Quelles conséquences cette approche a-t-elle sur la pratique des enseignants?
 - Quelles conséquences cette approche a-t-elle sur l'apprentissage des élèves?
 - Voyez-vous d'autres conséquences en terme de temps, de coûts, de ressources, etc.?
7. Avez-vous eu l'occasion de participer à d'autres démarches similaires?
 - Dans quel contexte?
 - Est-ce que cela s'est passé de la même façon?

L'implantation du programme en techniques de production multimédia

8. Pouvez-vous me parler du processus d'implantation du programme en techniques de production multimédia?
 - Le programme élaboré a-t-il été implanté comme prévu?
 - Des changements ont-ils été apportés en cours de route? Lesquels? Pourquoi?
 - Que faut-il mettre en cause? Le processus d'élaboration de programmes? Les entreprises? Les personnes consultées? Autres?
 - Que pensez-vous de la nouvelle version du programme?
9. Comment percevez-vous l'enseignement qui a été donné?
 - Que pensez-vous des compétences qui ont été priorisées?
 - Parmi ces compétences, lesquelles sont plus importantes? Pourquoi?
 - Comment l'approche par compétences se traduit-elle dans l'organisation de l'enseignement des professeurs?
10. Un comité programme a-t-il été mis en place l'année dernière?
 - Si oui pourquoi?
 - Quel était son mandat?
 - De qui était composé ce comité?
 - Quel(s) rôle(s) jouent les membres de ce comité?
 - Quel(s) impact(s) sur le programme ce comité a-t-il eu?
11. Comment qualifiez-vous les relations entre les professeurs qui enseignent dans le programme en multimédia?
 - Quels sont les effets sur les relations de travail d'une équipe de professeurs issus de départements différents (philo, informatique et photographie)? Issus de statuts différents (régulier, adultes, contractuel)
 - Quels sont les effets sur l'enseignement?

Conception de la formation et du travail de technologue en production multimédia

12. Quelle est votre conception du travail de technologue en production multimédia?
 - Quelles fonctions est-il appelé à jouer?
 - Quelles compétences doit-il maîtriser?
 - Les retrouve-t-on dans le programme initial?
13. Quelle démarche de formation doit-on adopter pour faire apprendre le travail de technologue en production multimédia?
 - Retrouve-t-on cette démarche dans le programme initial?
 - Que pensez-vous de la démarche d'apprentissage fondée sur la réalisation d'un projet multimédia dans toutes ses étapes?

Informations personnelles

14. Pouvez-vous me parler de votre formation (diplômes, etc.)?
15. Avez-vous d'autres expériences de travail antérieures à votre emploi actuel au Cégep de Matane?
 - Si oui lesquelles? Quelles sont celles qui sont les plus significatives par rapport à votre travail actuel?
16. Avez-vous d'autres points que vous auriez aimé aborder en rapport au programme de techniques de production multimédia?

Je vous remercie de votre collaboration pour la réalisation de cette entrevue.

SCHEMA D'ENTREVUE À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS

- Situer le projet de recherche dans ses grandes lignes
 - Présenter les principaux points du schéma d'entrevue
 - Garantir la confidentialité du matériel recueilli et l'anonymat dans la diffusion des résultats
 - Demander l'autorisation pour enregistrer l'entrevue
 - Faire signer une autorisation pour l'enregistrement de l'entrevue
-

Description professionnelle

1. Pouvez-vous me parler de votre emploi actuel au Cégep de Matane?
 - Quel poste occupez-vous présentement au Cégep de Matane?
 - Depuis quand occupez-vous ce poste?
 - Quelles sont vos responsabilités?
 - Aviez-vous les mêmes responsabilités lors de votre participation à la validation du programme?
 - Avez-vous occupé d'autres postes au Cégep de Matane? Lesquels?

Émergence du programme en techniques de production multimédia

2. Pouvez-vous me parler de l'émergence du projet de formation en techniques de production multimédia?
 - Comment ce projet a-t-il pris naissance dans le milieu?
 - Quelles sont la ou les personnes, ou initiatrices du projet? Quel est l'organisme initiateur du projet?

Élaboration du programme de formation en techniques de production multimédia

3. Pouvez-vous me parler du processus de validation du programme en techniques de production multimédia?
 - Quel a été votre rôle dans ce processus ?
 - Comment s'est effectué le choix des professeurs qui participeraient à la validation du programme?
 - Quels sont les intérêts (personnels et organisationnels) qui expliquent votre participation?
 - Comment qualifiez-vous les relations de travail entre les partenaires ?

- Est-ce que le processus s'est bien déroulé? Avez-vous rencontré des difficultés ? Si oui lesquelles?
 - Quelles furent les solutions apportées?
 - Quels ont été les moments qui vous ont marqué? Pourquoi?
4. Que pensez-vous de la version initiale du programme en technique de production multimédia?
 - En ce qui a trait aux stratégies globales du programme (choix des buts et objectifs)
 - En ce qui a trait aux compétences retenues?
 - En ce qui a trait à la sélection et l'organisation du contenu des activités d'apprentissage, des moyens pédagogiques, du matériel etc.
 - En ce qui a trait aux méthodes d'enseignement, moyens didactiques, moyens d'évaluation retenus?
 - En ce qui a trait aux ressources humaines, financières, physiques, financières?
 5. Que pensez-vous de la démarche d'élaboration de programme selon l'approche par compétences en formation technique?
 - Quels sont les avantages et inconvénients de cette démarche d'élaboration de programme?
 - Quelles conséquences cette approche a-t-elle sur l'élaboration de programme en formation technique?
 - Quelles conséquences cette approche a-t-elle sur la pratique des enseignants?
 - Quelles conséquences cette approche a-t-elle sur l'apprentissage des élèves?
 - Voyez-vous d'autres conséquences en terme de temps, de coûts, de ressources, etc.?

L'implantation du programme en techniques de production multimédia

6. Pouvez-vous me parler du processus d'implantation du programme en technique de production multimédia?
 - Comment décririez-vous ce processus?
 - Le programme élaboré a-t-il été implanté comme prévu?
 - Des changements au programme ont-ils été apportés en cours de route? Lesquels? Pourquoi?
 - Que faut-il mettre en cause? Le processus d'élaboration de programme? Les entreprises? Les personnes consultées?
 - Que pensez-vous de la nouvelle version du programme?
7. Comment percevez-vous l'enseignement qui a été donné?
 - Que pensez-vous des compétences qui ont été priorisées?
 - Parmi ces compétences, lesquelles sont plus importantes? Pourquoi?
 - Comment l'approche par compétences se traduit-elle dans l'organisation de l'enseignement des professeurs?
8. Un comité programme a-t-il été mis en place l'année dernière?

- Si oui pourquoi?
 - Quel était son mandat?
 - De qui était composé ce comité?
 - Quel(s) rôle(s) jouent les membres de ce comité?
 - Quel(s) impact(s) sur le programme ce comité a-t-il?
9. Comment qualifiez-vous les relations entre les professeurs qui enseignent dans le programme en multimédia?
- Quels sont les effets sur les relations de travail d’une équipe de professeurs issus de départements différents(philo, informatique et photographie)? Issus de statuts différents (régulier, adultes, contractuel)
 - Quels sont les effets sur l’enseignement?

Conception de la formation et du travail de technologue en production multimédia

10. Quelle est votre conception du travail de technologue en production multimédia?
- Quelles fonctions est-il appelé à jouer?
 - Quelles compétences doit-il maîtriser?
 - Retrouve-t-on ces compétences dans le programme?
11. Quelle démarche de formation doit-on adopter pour faire apprendre le travail de technologue en production multimédia?
- Est-ce qu’on la retrouve dans le programme?
12. Pouvez-vous me parler de votre conception de l’enseignement du métier de technologue en production multimédia?
- Qu’est-ce que le multimédia pour vous?
 - Que signifie pour vous un “bon” enseignement du multimédia?
 - Quel(s) but(s) doit-on poursuivre à travers l’enseignement du multimédia?
 - Est-ce que ces buts sont présents dans le programme?
 - Comment vous apparaît le rôle de l’enseignant dans le type d’enseignement que vous souhaitez mettre en oeuvre?
13. Selon vous comment doit s’effectuer l’apprentissage des compétences liées à la profession de technologue en production multimédia?
- De quelle façon un élève acquiert-il les compétences du technicien en multimédia?
 - En quoi reconnaissez-vous un apprentissage “réussi” en multimédia?
 - Comment vous apparaît l’élève dans le type d’enseignement que vous souhaitez voir mis en oeuvre?

Informations personnelles

14. Pouvez-vous me parler de votre formation (diplômes, etc.)?
15. Avez-vous d'autres expériences de travail antérieures à votre emploi actuel au Cégep de Matane?
 - Si oui lesquelles? Quelles sont celles qui sont les plus significatives par rapport à votre travail actuel en multimédia?
16. Avez-vous d'autres points que vous auriez aimé aborder en rapport au programme de techniques de production multimédia?

Je vous remercie de votre collaboration pour la réalisation de cette entrevue.

SCHÉMA D'ENTREVUE À L'INTENTION DES SPÉCIALISTES DE LA PROFESSION

- Situer le projet de recherche dans ses grandes lignes
 - Présenter les principaux points du schéma d'entrevue
 - Garantir la confidentialité du matériel recueilli et l'anonymat dans la diffusion des résultats
 - Demander l'autorisation pour enregistrer l'entrevue
 - Faire signer une autorisation pour l'enregistrement de l'entrevue
-

Caractéristiques de l'entreprise

1. Pouvez-vous me décrire votre entreprise dans ces grandes lignes?
 - Depuis quand votre entreprise est-elle en opération?
 - Quel est le type de production de votre entreprise?

Description professionnelle

2. Pouvez-vous me parler de votre emploi actuel dans l'entreprise X?
 - Quel poste occupez-vous présentement dans votre entreprise?
 - Depuis quand occupez-vous ce poste?
 - Avez-vous occupé d'autres postes dans l'entreprise? Lesquels?
 - Quelles sont vos responsabilités?
 - Avez-vous les mêmes responsabilités lors de l'élaboration de programme en techniques de production multimédia?

Émergence du programme en techniques de production multimédia

3. Pouvez-vous me parler de l'émergence du projet de formation en techniques de production multimédia?
 - Comment ce projet a-t-il pris naissance dans le milieu?
 - Quelles sont la ou les personnes, ou initiatrices du projet? Quel est l'organisme initiateur du projet?
 - Est-ce votre première activité de collaboration avec le milieu de l'éducation?
 - Si non à quelle(s) occasion(s) avez-vous collaboré avec le milieu de l'éducation?
 - Quels objectifs poursuivait votre entreprise en collaborant avec le milieu de l'éducation?

4. Pouvez-vous me parler du rôle de votre entreprise dans l'émergence de ce projet?
 - Quelles relations votre entreprise entretient-elle avec le Cégep de Matane?
 - Quelle est la nature des collaborations de votre entreprise avec le cégep?
 - Quels objectifs (éducatifs, économiques, sociaux, politiques) visaient votre entreprise en s'impliquant dans un projet d'élaboration de programme en techniques multimédia?

Élaboration du programme de formation en techniques de production multimédia

5. Pouvez-vous me parler du processus d'élaboration de programme utilisé en techniques de production multimédia?
 - Pourquoi votre entreprise a-t-elle accepté de participer à un atelier d'analyse de situation de travail?
 - Comment s'est effectué le choix du ou des spécialistes de votre entreprise qui participeraient à l'analyse de la situation de travail?
 - Comment avez-vous été impliqué dans cette activité?
6. Pouvez-vous me parler de votre participation à l'étape de l'analyse de la situation de travail?
 - Quel a été votre rôle à cette étape?
 - Est-ce que le processus s'est bien déroulé? Avez-vous rencontré des difficultés? Si oui lesquelles?
 - Quelles furent les solutions apportées?
 - Comment qualifiez-vous les relations de travail avec les partenaires du cégep?
 - Quels ont été les moments qui vous ont marqué? Pourquoi?
7. Que pensez-vous de la démarche d'élaboration de programme selon l'approche par compétences en formation technique?
 - Quels sont les avantages et inconvénients de cette démarche d'élaboration de programme?
 - Quelles conséquences cette approche a-t-elle sur l'élaboration de programme en formation technique?
 - Quelles conséquences cette approche a-t-elle sur la pratique des enseignants?
 - Quelles conséquences cette approche a-t-elle sur l'apprentissage des élèves?
 - Voyez-vous d'autres conséquences en terme de temps, de coûts, de ressources, etc.?
8. Avez-vous eu l'occasion de participer à d'autres démarches similaires?
 - Dans quel contexte?
 - Est-ce que cela s'est passé de la même façon?

Le programme en techniques de production multimédia

9. Que pensez-vous de la version initiale du programme en techniques de production multimédia?
 - En ce qui a trait aux stratégies globales du programme (choix des buts et objectifs)
 - En ce qui a trait aux compétences retenues?
 - En ce qui a trait à la sélection et l'organisation du contenu des activités d'apprentissage, des moyens pédagogiques, du matériel etc.
 - En ce qui a trait aux méthodes d'enseignement, moyens didactiques, moyens d'évaluation retenus?
 - En ce qui a trait aux ressources humaines, financières, physiques, financières?

Conception de la formation et du travail de technologue en production multimédia

10. Quelle est votre conception du travail de technologue en production multimédia?
 - Quelles fonctions est-il appelé à jouer?
 - Quelles sont les conditions d'exercice du travail du technologue?
 - Quelles compétences doit-il maîtriser?
 - Retrouve-t-on ces compétences dans le programme initial?
11. Quelle démarche de formation doit-on adopter pour faire apprendre le travail de technologue en production multimédia?
 - La retrouve-t-on dans le programme?
12. Pouvez-vous me parler de votre conception de l'enseignement du métier de technologue en production multimédia?
 - Qu'est-ce que le multimédia pour vous?
 - Que signifie pour vous un "bon" enseignement du multimédia?
 - Quel(s) but(s) doit-on poursuivre à travers l'enseignement du multimédia?
 - Est-ce que ces buts sont présents dans le programme?
 - Comment vous apparaît le rôle de l'enseignant dans le type d'enseignement que vous souhaitez voir mis en oeuvre au Cégep de Matane?
13. Selon vous comment doit s'effectuer l'apprentissage des compétences liées à la profession de technologue en production multimédia?
 - De quelle façon un élève acquiert-il les compétences de technologue en multimédia?
 - En quoi reconnaissez-vous un apprentissage "réussi" en multimédia?
 - Comment vous apparaît l'élève dans le type d'enseignement que vous souhaitez voir mis en oeuvre?

Informations personnelles

14. Pouvez-vous me parler de votre formation (diplômes, etc..)?
15. Avez-vous d'autres expériences de travail antérieures à votre emploi actuel ?
 - Si oui lesquelles?
 - Quelles sont celles qui sont les plus significatives par rapport à votre travail actuel?
16. Avez-vous d'autres points que vous auriez aimé aborder en rapport au programme de techniques de production multimédia?

Je vous remercie de votre collaboration pour la réalisation de cette entrevue.

ANNEXE 2

Grille des catégories d'analyse des données

Grille des catégories d'analyse des données

1.0 Identification des acteurs

1.1 Identification des acteurs : Enseignants

- 1.1.1 Poste occupé
- 1.1.2 Durée de l'occupation du poste
- 1.1.3 Autres postes occupés dans l'établissement
- 1.1.4 Description des responsabilités actuelles
- 1.1.5 Formation initiale et expériences de travail
- 1.1.6 Responsabilités lors de l'élaboration du programme

1.2 Identification des acteurs : Consultants, conseillers, cadres en éducation

- 1.2.1 Poste occupé
- 1.2.2 Durée de l'occupation du poste
- 1.2.3 Autres postes occupés dans l'établissement
- 1.2.4 Description des responsabilités actuelles
- 1.2.5 Formation initiale et expériences de travail
- 1.2.6 Responsabilités lors de l'élaboration du programme

1.3 Identification des acteurs : Professionnels des entreprises

- 1.3.1 Poste occupé
- 1.3.2 Durée de l'occupation du poste
- 1.3.3 Autres postes occupés dans l'établissement
- 1.3.4 Description des responsabilités actuelles
- 1.3.5 Formation initiale et expériences de travail
- 1.3.6 Responsabilités lors de l'élaboration du programme
- 1.3.7 Topo de l'entreprise et type de production

2.0 Émergence du programme

Enseignants

- 2.1 Naissance du programme dans le milieu
 - 2.1.1 Initiateurs, personnes ou organismes
 - 2.1.2 Objectifs poursuivis

Consultants, conseillers, cadres en éducation

- 2.2 Naissance du programme dans le milieu
 - 2.2.1 Initiateurs, personnes ou organismes
 - 2.2.2 Rôle du Cégep-partenaire
 - 2.2.3 Orientation de Cégep-partenaire (objectifs éducatifs, économiques, sociaux, politiques)
 - 2.2.4 Relations avec le milieu, collaborations
 - 2.2.5 Nature des collaborations avec les entreprise

Professionnels des entreprises

- 2.3 Naissance du programme dans le milieu
 - 2.3.1 Initiateurs, personnes ou organismes
 - 2.3.2 Collaborations (antérieures) avec le milieu de l'éducation
 - 2.3.3 Objectifs poursuivis
 - 2.3.4 Rôle dans l'émergence du projet
 - 2.3.5 Relations avec le cégep, collaborations
 - 2.3.6 Nature des collaborations avec le cégep
 - 2.3.7 Objectifs visés

3.0 Élaboration du programme

Enseignants

- 3.1 Processus de validation
 - 3.1.1 Rôle dans le processus
 - 3.1.2 Choix des professeurs
 - 3.1.3 Intérêts à participer
 - 3.1.4 Relations de travail entre les participants
 - 3.1.5 Déroulement : difficultés rencontrées, solutions apportées et moments marquants
- 3.2 Version initiale du programme
 - 3.2.1 Stratégie globale du programme
 - 3.2.2 Compétences retenues
 - 3.2.3 Contenu, activités d'apprentissage
 - 3.2.4 Méthodes d'enseignement
 - 3.2.5 Ressources humaines, financières et matérielles
 - 3.2.6 Appréciation générale
 - 3.2.7 Modifications à apporter
- 3.3 Approche par compétences
 - 3.3.1 Avantages et inconvénients
 - 3.3.2 Effets sur la démarche d'élaboration du programme
 - 3.3.3 Effets sur la pratique enseignante
 - 3.3.4 Effets sur l'apprentissage des élèves
 - 3.3.5 Autres effets (coûts, ressources, etc)

Consultants, conseillers, cadres en éducation

- 3.4 Processus d'élaboration
 - 3.4.1 Rôle dans le processus
 - 3.4.2 Choix des entreprises participantes
 - 3.4.3 Choix des professeurs pour la validation
 - 3.4.4 Déroulement : difficultés rencontrées, solutions apportées et moments marquants
 - 3.4.5 Relations de travail entre les participants
- 3.5 Version initiale du programme
 - 3.5.1 Stratégie globale du programme
 - 3.5.2 Compétences retenues
 - 3.5.3 Contenu, activités d'apprentissage
 - 3.5.4 Méthodes d'enseignement
 - 3.5.5 Ressources humaines, financières et matérielles
 - 3.5.6 Appréciation générale
 - 3.5.7 Modifications à apporter
- 3.6 Approche par compétences
 - 3.6.1 Avantages et inconvénients
 - 3.6.2 Effets sur la démarche d'élaboration du programme
 - 3.6.3 Effets sur la pratique enseignante
 - 3.6.4 Effets sur l'apprentissage des élèves
 - 3.6.5 Autres effets (coûts, ressources, etc.)
- 3.7 Participation à d'autres démarches similaires
 - 3.7.1 Contexte
 - 3.7.2 Déroulement

Professionnels des entreprises

- 3.8 Processus d'élaboration du programme
 - 3.8.1 Intérêts et raison de l'implication
 - 3.8.2 Choix des spécialistes
 - 3.8.3 Participation à l'AST
 - 3.8.4 Rôle
 - 3.8.5 Déroulement : difficultés rencontrées, solutions apportées et moments marquants
 - 3.8.6 Relations de travail avec les partenaires du cégep
- 3.9 Version initiale du programme
 - 3.9.1 Stratégie globale du programme (buts et objectifs)
 - 3.9.2 Compétences retenues
 - 3.9.3 Sélection et organisation du contenu et des activités d'apprentissage
 - 3.9.4 Méthodes d'enseignement
 - 3.9.5 Ressources humaines, financières et matérielles
- 3.10 Approche par compétences
 - 3.10.1 Avantages et inconvénients
 - 3.10.2 Effets sur la démarche d'élaboration du programme
 - 3.10.3 Effets sur la pratique enseignante
 - 3.10.4 Effets sur l'apprentissage des élèves
 - 3.10.5 Autres effets (coûts, ressources, etc)
- 3.11 Participation à d'autres démarches similaires
 - 3.11.1 Contexte
 - 3.11.2 Déroulement

4.0 Implantation du programme

Enseignants

- 4.1 Processus d'implantation
 - 4.1.1 Description du processus
 - 4.1.2 Élaboration comme prévu
 - 4.1.3 Changements apportés en cours de route et raisons
 - 4.1.4 Appréciation
 - 4.1.5 Perceptions de l'enseignement donné
 - 4.1.6 Compétences priorisées
 - 4.1.7 Perceptions de l'importance des compétences
 - 4.1.8 Impact de l'approche par compétence sur l'enseignement
 - 4.1.9 Coordination du programme
 - 4.1.10 Rôle joué par les enseignants
 - 4.1.11 Difficultés rencontrées
 - 4.1.12 Impacts sur le programme
 - 4.1.13 Effets sur les relations de travail (professeurs du programme provenant de d'autres département et de l'extérieur)

Consultants, conseillers, cadres en éducation

- 4.2 Processus d'implantation
 - 4.2.1 Description du processus
 - 4.2.2 Élaboration comme prévu
 - 4.2.3 Changements apportés en cours de route et raisons
 - 4.2.4 Appréciation
 - 4.2.5 Perceptions de l'enseignement donné
 - 4.2.6 Compétences priorisées
 - 4.2.7 Perceptions de l'importance des compétences
 - 4.2.8 Impact de l'approche par compétence sur l'enseignement
 - 4.2.9 Coordination du programme
 - 4.2.10 Rôle joué par les consultants, conseillers, cadres en éducation
 - 4.2.11 Difficultés rencontrées
 - 4.2.12 Modification à apporter au mandat du comité de programme
 - 4.2.13 Effets sur les relations de travail

5.0 Conceptions du travail et de la formation du technologue en multimédia

Enseignants

- 5.1 Conception du travail
 - 5.1.1 Fonction du technologue
 - 5.1.2 Compétences
 - 5.1.3 Intégration des compétences dans le programme
- 5.2 Démarche d'apprentissage du travail de technologue en multimédia
 - 5.2.1 Présence de la démarche de formation dans le programme initial
- 5.3 Conception de l'enseignement du métier de technologue en multimédia
 - 5.3.1 Définition du multimédia
 - 5.3.2 Signification d'un bon enseignant en multimédia
 - 5.3.3 Buts à poursuivre
 - 5.3.4 Présence de ces buts dans le programme
 - 5.3.5 Rôle de l'enseignant dans ce type d'enseignement
- 5.4 Apprentissage des compétences liées à la profession du technologue
 - 5.4.1 Processus d'acquisition des compétences par l'élève
 - 5.4.2 Reconnaissance de la réussite des apprentissages
 - 5.4.3 Perception du rôle de l'élève dans ce type d'enseignement

Consultants, conseillers, cadres en éducation

- 5.5 Conception du travail
 - 5.5.1 Fonction du technologue
 - 5.5.2 Compétences
 - 5.5.3 Intégration des compétences dans le programme
- 5.6 Démarche d'apprentissage du travail de technologue en multimédia
 - 5.6.1 Présence de la démarche dans le programme initial
 - 5.6.2 Appréciation de la démarche retenue dans le programme

Professionnels des entreprises

- 5.7 Conception du travail
 - 5.7.1 Fonction du technologue
 - 5.7.2 Conditions d'exercice du travail du technologue
 - 5.7.3 Compétences
 - 5.7.4 Intégration des compétences dans le programme
- 5.8 Démarche d'apprentissage du travail de technologue en multimédia
 - 5.8.1 Présence de la démarche dans le programme initial
- 5.9 Conception de l'enseignement du métier de technologue en multimédia
 - 5.9.1 Définition du multimédia
 - 5.9.2 Signification d'un bon enseignant en multimédia
 - 5.9.3 Buts à poursuivre
 - 5.9.4 Présence de ces buts dans le programme
 - 5.9.5 Rôle de l'enseignant dans ce type d'enseignement
- 5.10 Apprentissage des compétences liées à la profession du technologue
 - 5.10.1 Processus d'acquisition des compétences par l'élève
 - 5.10.2 Reconnaissance de la réussite des apprentissages
 - 5.10.3 Perception du rôle de l'élève dans ce type d'enseignement